



HAL
open science

Articulation contexte/recherche en formation d'enseignant : le cas d'un PILAR au collège de P*

Sandra Cadiou

► To cite this version:

Sandra Cadiou. Articulation contexte/recherche en formation d'enseignant : le cas d'un PILAR au collège de P*. In Philippe Bourdier & Sébastien Pesce (dir.), Les pratiques des enseignants à l'épreuve des contextes., 2023. hal-04563158

HAL Id: hal-04563158

<https://hal.science/hal-04563158>

Submitted on 29 Apr 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Articulation contexte/recherche en formation d'enseignant : le cas d'un PILAR au collège de P*

Sandra Cadiou

Introduction

C'est dans une visée universaliste que les pratiques d'enseignement et de formation sont élaborées au niveau national. Cependant au sein de cette uniformité émergent des pratiques déterminées localement. Par exemple, le PILAR (Projet d'Initiative Locale Adossée à la Recherche) est un dispositif de formation des enseignants qui vise à répondre à une problématique professionnelle contextualisée.

Ce dispositif est un partenariat entre la DAFPEN (Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) de l'académie de Toulouse, les inspecteurs du rectorat, la SFR AEF (Structure Fédérative de Recherche « Apprentissage, Enseignement, Formation ») et de l'INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) de Toulouse.

L'Éducation Nationale ne décide plus ici de la forme qu'elle souhaite donner à la formation continue de ses enseignants, mais crée des dispositifs qui permettent l'émergence de formes pédagogiques déterminées localement.

Le principe du PILAR est de répondre à un problème professionnel rencontré par une équipe d'enseignant.e.s dans un collège ou un lycée au travers d'une formation adossée à la recherche. Un.e chercheur.e apporte son éclairage au problème rencontré par l'équipe, éclairage organisateur de la formation.

J'ai répondu à une demande d'accompagnement d'un PILAR pour la période d'octobre 2018 à octobre 2019 dans un collège d'Occitanie en tant que chercheure, avec mon éclairage clinique psychanalytique.

Comment le contexte a-t-il été pris en compte dans cette formation continue ? Comment la recherche s'est-elle positionnée dans cette formation ? Au travers de l'analyse de cette expérience de formation PI-

LAR, je souhaite réfléchir à l'articulation contexte/recherche en formation continue des enseignants pour m'interroger sur la fonction sociale de la recherche dans ce contexte.

Mon questionnement

Cette logique invite d'une part à interroger la fonction de la recherche et la fonction sociale du/de la chercheur.e dans sa manière de diffuser les résultats de cette recherche.

Le/la chercheur.e doit-il/elle vulgariser ses résultats de recherche en adoptant une dimension ascendante et informative ? L'applicationnisme en sciences de l'éducation est une problématique ancienne mais reste une question vivante, sinon vive, avec les neurosciences, dont les avancées parfois considérées comme les seules réellement scientifiques, seraient appliquées sans souci de débat (Rénier, 2021). La formation continue des enseignants doit-elle plutôt les outiller pour qu'ils/elles puissent eux/elles-mêmes créer leurs propres ressources adaptées à leur contexte spécifique et privilégier une dimension collaborative et formative (Perrenoud, 1994)?

Autrement dit le travail de recherche part-il de l'expertise pour être appliqué-et adapté au terrain ou bien le terrain est-il un mode de production d'outils, de connaissances, voire de résultats de recherche ?

Cela invite d'autre part à penser les pratiques enseignantes et de formation comme ajustées à des contextes spécifiques, et donc à considérer le pouvoir d'agir que les acteurs locaux, les enseignants estiment avoir sur leur contexte. Ont-ils un grand espoir dans la recherche qui pourrait leur donner les clés d'un modèle applicationniste ou bien considèrent-ils qu'ils possèdent eux-aussi une certaine expertise qui leur donne des clés d'agir ? C'est le modèle du praticien réflexif (Dewey, [1910] 2004; Schön, 1983) vers lequel tendent de nombreuses formations, qui serait capable de produire localement ses propres réponses à ces problématique professionnelles. Cette réflexivité met au travail les enseignant.e.s. Ils/elles se forment davantage qu'ils ne s'informent.

Les savoirs en jeu, qu'ils soient convoqués dans la recherche ou produits et/ou utilisés dans la pratique, renverraient à la question du type de contexte de mobilisation des connaissances selon Levin (2013). Celui-ci serait crucial dans le sens où ce serait les conditions organisationnelles et les relations sociales qui détermineraient l'intérêt et l'usage de ces savoirs de recherche.

Je souhaite donc observer la prise en compte, dans la formation continuée ou continue, du rôle du contexte et de la configuration de l'agir enseignant au travers de l'expérience PILAR menée dans le collège de P* en Occitanie : quelles modalités pédagogiques de développement, ont pris forme, quelles conditions organisationnelles et sociales ont été mises en place pour faire émerger une capacité à penser en contexte l'action éducative et pédagogique des enseignants ?

Le PILAR est un dispositif singulier répondant à la demande d'un contexte et puisant dans la recherche. Cette dynamique de réflexion fondamentale sur le terrain a deux intérêts : « D'un côté, sur le plan épistémique, les résultats peuvent alimenter la lecture théorique des conditions du développement de l'activité. D'un autre côté, sur le plan transformatif, ces mêmes résultats constituent à la fois des traces de développement et un levier de transformation de l'activité professionnelle pouvant faire l'objet d'une diffusion à plus grande échelle. » (Moussay, Escalié, Chaliès, 2019). C'est dans cette visée que j'oriente aussi cet article.

J'aimerais donc, d'autre part, définir la place de la recherche et du.de la chercheur.e, sa fonction sociale au sein de cette expérience, au travers des démarches et méthodes de recherche utilisées, au travers de sa posture du chercheur, et des connaissances produites, voire des résultats de recherche produits.

Dans un premier temps je donnerai quelques jalons au sujet de l'observation de cette recherche : le contexte du PILAR au collège de P*, puis le cadre théorique et méthodologique de la recherche sur laquelle s'est adossée la formation.

Concernant les résultats de cette recherche, nous commencerons par analyser les outils mis en place au regard de l'articulation contexte/recherche dans le cadre de cette formation. Ensuite nous caractériserons les places que les divers acteurs du PILAR ont pu prendre, chacun étant touché, voire déplacé dans sa position et/ou son savoir. Ce sera l'occasion de décrire la fonction sociale de la recherche dans ce cadre.

Contexte du PILAR du collège de P*

Le PILAR est un dispositif de formation à destination d'une équipe éducative limitée à seize personnes qui a pour objectif de la développer professionnellement.

Dès la création de l'ESPE¹ (École supérieure du professorat et de l'éducation) de Toulouse, en 2014, les services du rectorat et l'ESPE souhaitent collaborer et créent le dispositif PILAR qui démarre en 2015. Toute équipe pédagogique volontaire peut demander une formation PILAR à la DAFPEN en définissant son besoin, souvent validé en conseil d'établissement. La DAFPEN sélectionne des demandes et fait appel à des chercheur.e.s pour répondre aux projets.

C'est ainsi que j'ai répondu à cette demande : « *Optimiser l'engagement des élèves dans le travail personnel./Accroître la motivation des élèves./Réinterroger les pratiques pédagogiques en équipe éducative* » formulée par un groupe d'enseignants issus du collège de P*.

La DAFPEN met à disposition un formateur coordonnateur, ici Hédi qui a une longue expérience de conduite des PILAR, et un référent « recherche » issu de la SFR AEF, avec mon orientation clinique psychanalytique pour ce PILAR.

Pourquoi ai-je répondu à cet appel ? D'une part je ressentais le besoin de m'engager dans un travail sur le terrain après ma thèse, ensuite le terme de motivation m'a tout de suite interpellée : les concepts psychanalytiques de la demande et du désir pouvaient apporter une réflexion au problème de motivation : peut-on désirer le savoir à la place de l'autre ?

Est mise à disposition des équipes une trentaine d'heures que nous avons réparties entre octobre 2018 et novembre 2019 en 5 jours (avec quelques compléments individuels).

Le PILAR privilégie certaines approches comme l'analyse des pratiques, le travail collectif des enseignants, tout en encourageant des productions, de savoirs, voire de recherche : séquences/outils pédagogiques ou collaboratifs, communications scientifiques.

Cadre théorique et méthodologique

Il est nécessaire de jalonner maintenant le cadre théorique et méthodologique d'une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : celle de la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2008 ; Carnus & Terrisse, 2013). Car cela conditionne la mise en œuvre du

¹ Ancienne dénomination de l'INSPE.

PILAR, mais aussi celle de cet article : quels outils à caractère psychanalytique ont organisé la formation et comment contribuent-ils aussi à analyser l'articulation contexte/recherche, objet de cet article ?

La didactique clinique

La didactique clinique est une recherche en sciences de l'éducation qui vise à étudier les phénomènes d'enseignement-apprentissage sous l'hypothèse de l'inconscient freudien (Freud, [1920] 2001).

Cela signifie que les individus acteurs dans les situations d'enseignement-apprentissage, élèves, enseignants, mais aussi surveillants, chefs d'établissement etcétera sont singuliers, c'est-à-dire uniques. Ils sont aussi divisés par leur inconscient, par notre condition d'être de langage ce qui crée le manque à être et charpente le désir. Enfin ils sont assujettis aux institutions (Chevallard, 1991), et bien sûr au langage qui organise l'inconscient par la chaîne des signifiants (Lacan, 1970, 1971).

Freud entend avec sa découverte « montrer au moi qu'il n'est seulement pas maître dans sa propre maison, qu'il en est réduit à se contenter de renseignements rares et fragmentaires sur ce qui se passe, en dehors de sa conscience, dans sa vie psychique. » (Freud, [1917] 2010 : 344). C'est donc au niveau du su, mais aussi de cet insu, que nous allons travailler la problématique professionnelle de la motivation dans le PILAR.

Les options conceptuelles et notionnelles prises pour le PILAR

Ce terme de motivation est extérieur à la psychanalyse. Le CNRTL définit la motivation sous l'angle psychologique comme l'«ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent. » Les enseignant.e.s souhaitent donc travailler sur les facteurs qui orientent les élèves vers un intérêt plus grand pour le savoir et le travail scolaire. Le groupe PILAR parle aussi d'«engagement ».

Peuvent-ils.elles agir sur l'intérêt ou l'envie des élèves en termes de savoir et de travail scolaire ? Peuvent-ils.elles faire exister cet intérêt ou cette envie en eux et à leur place? On voit bien comment la question de l'apprentissage est liée à une liberté inaliénable : celle de l'élève dans son apprentissage.

C'est avec le concept de désir que la psychanalyse nous permet de poser le problème de cette motivation.

« Le désir s'ébauche dans la marge où la demande se déchire du besoin » déclare Lacan (1979 : 174). L'être humain peut satisfaire son besoin, pas son désir. Rappelons que le désir naît du manque à être lors de l'entrée du petit d'homme dans le langage et de la perte fusionnelle avec la mère. Le langage ne peut pas tout dire, quelque chose s'est perdu. Le sujet cherche à retrouver ce manque à être sans jamais y parvenir : c'est le désir articulé sur une relation de demande d'amour à autrui, au premier chef la mère.

Le désir de l'élève reste donc une *terra incognita* et un espace de liberté inaliénable : le sujet-élève désire ou non apprendre et en faire la demande ou non à l'autre qu'est l'enseignant.

Si il y a motivation dans la consigne du PILAR, le cadre de la psychanalyse la situerait du côté des enseignants qui eux désirent : désirent enseigner et désirent être reconnus aussi dans cette relation qui met en jeu leur demande inconsciente.

Pour résumer la relation entre l'élève et l'enseignant est faite de transfert et contretransfert : chacun voit l'autre au travers de son inconscient avec ses propres projections. Cette incommunicabilité désespérante peut être aussi un levier.

Si une relation d'enseignement-apprentissage manifeste un manque de désir chez l'élève, disons donne des signes de démotivation, l'enseignant pourrait modifier sa posture, ce qui en retour pourrait changer celle de l'élève. Du fait que toute relation humaine est impactée par les effets transférentiels, ici de l'élève et de l'enseignant, alors en modifiant sa posture et donc ses effets transférentiels, l'enseignant peut peut-être modifier la place de l'élève et donc la forme de manifestation de son désir et de sa demande, au regard de l'apprentissage.

Cela suppose donc que la pratique réflexive telle qu'elle est encouragée par le PILAR va prendre ici une tournure psychanalytique en visant à caractériser la signature professionnelle des enseignants du point de vue de la didactique clinique. Cette singularité qu'est la signature professionnelle est affectée par le déjà-là (Carnus, 2001) autrement dit l'histoire personnelle consciente et inconsciente du sujet à l'œuvre dans les situations d'apprentissage. Elle façonne aussi sa manière d'appréhender l'épreuve, ce « moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité » (Terrisse, 1994), c'est-à-dire comment le sujet avec ses incertitudes, ses désirs, ses manques... se confronte avec la place d'enseignant qu'il doit tenir dans l'institution.

La réflexivité au sein du PILAR s'oriente vers une meilleure connaissance pour chaque enseignante.e, de son déjà-là et son rapport à l'épreuve avec ses quatre analyseurs : rapport au savoir, sujet supposé savoir, impossible à supporter et conversion didactique (Brossais, Jourdan, & Savournin, 2016; Brossais & Savournin, 2016; Jourdan & Brossais, 2011) pour mieux désamorcer les situations de démotivation des élèves.

La pratique réflexive est un outil puissant, mais pas sans risque puisqu'elle engage personnellement les enseignants et ici plus qu'ailleurs parce que la psychanalyse travaille à un niveau profond chez l'individu. Un principe éthique s'est donc érigé tout au long de cette formation : confidentialité et respect de l'autre, mais liberté à participer au PILAR, trois piliers toujours rappelés.

Le corpus de l'article, sa méthode et ses questions

Outre sa visée de formation, la nature du PILAR a une visée de recherche. Toutefois en démarrant le PILAR, je n'étais pas en mesure de définir les objets exacts de celle-ci parce que cette aventure était encore à vivre, même si j'avais quelques pistes en tête, à commencer par vérifier des situations possibles de formation issues des concepts de la didactique clinique.

Le recueil de données s'est construit sans avoir une problématique précise et j'ai cherché à collecter un maximum de traces de cette expérience. Pour cet article, j'ai cherché à interroger l'articulation contexte/recherche au sein la formation. Il s'appuie donc sur des données collectées en formation durant le PILAR, soit d'octobre 2018 à novembre 2019 : les textes écrits des déjà-là et de l'épreuve, les verbatims des entretiens, les vidéos supports d'analyse. S'y sont ajoutés, pour cet article, le regard d'Hédi le formateur et d'enseignants du PILAR, au travers des réponses à mes questions, en audio ou à l'écrit, du fait du confinement et collectées en avril 2021.

Comment les outils produits par la formation PILAR ont-ils été conçus au carrefour du contexte et de la recherche ?

La formation PILAR privilégie une conception réflexive, collégiale et de coconstruction. Les premières journées ont apporté des concepts et notions à caractère psychanalytique de façon à acculturer à ce champ et pouvoir se donner quelques clés communes pour décrire ce que le collectif observait. Puis il a pu progressivement préciser sa propre exigence et construire les outils de travail adaptés.

Trois sortes d'outils ont été mis en place : les écrits réflexifs, l'analyse de pratique et l'entretien individualisé creusant la signature professionnelle.

Les écrits

Cet outil est le premier proposé. Il a consisté à demander à chaque enseignant de rédiger son déjà-là, puis son rapport à l'épreuve au travers des quatre analyseurs. Les écrits sont adressés, aux formateurs, ils ne sont pas partagés dans le groupe. La réflexivité garde une dimension privée, notamment au début.

S'il est réflexif, cet outil ne participe pas encore à une coconstruction. Mais les bases qu'il a jetées individuellement ont permis d'outiller les enseignants à la fois conceptuellement et psychiquement en les déplaçant vers une posture questionnant leur rapport à l'enseignement, à l'apprentissage, au savoir, à l'institution scolaire, à leur discipline d'enseignement... quel désir en ont-ils ?

Par exemple, avec l'écriture de son déjà-là, Yvon souligne d'emblée son « rapport à [s]a dyslexie » comme constitutif de sa position d'enseignant ULIS : « *Je me retrouve un peu en eux (dans une moindre mesure).* »

Cette écriture a perduré durant toute la formation. Le principe de remaniement des traces mnésiques (Freud & Breuer, [1895] 2002), autrement dit le perpétuel réaménagement des souvenirs a conduit à l'écriture de l'après-coup sur les éléments abordés dans les écrits et durant la formation en général.

L'analyse de groupe à partir de vidéo

Cet outil a été conçu par le groupe et, en ce sens, est une coconstruction. Il a pu commencer dès le jour 2 du PILAR.

Hédi le formateur et moi avons demandé aux enseignants de se filmer en cours et de choisir un extrait qu'ils perçoivent comme de la démotivation chez un élève. Mais c'est ensemble que nous avons élaboré cet outil : en coconstruction pour répondre à leur question sur la démotivation.

Ce travail collectif a abouti à une analyse de pratiques professionnelles à partir de vidéo en nous inspirant de la méthode Balint (Balint & Valabrega, [1957]1996). Les étapes de l'analyse, les rôles attribués dans le groupe, les règles éthiques ont été très formellement et rigoureusement choisies : écrites par et pour le collectif.

La spécificité de cette analyse de pratique, c'est qu'elle se base sur un support vidéo choisi par l'enseignant pris dans son établissement : avec sa/ses classes. Il sélectionne ce qu'il perçoit comme démotivation et il pose au collectif une question professionnelle en lien avec l'extrait choisi.

Par exemple, Martin présente une vidéo dans laquelle il fait une analyse de l'activité avec un groupe de quatre élèves. Il désigne deux garçons, qu'il estime démotivés. Divers retours soulignent que l'enseignant tourne le dos aux deux garçons. Pour Martin, c'est l'objet d'une prise de conscience : *« j'étais focus sur le heu ces deux gamins que j'ai laissés dans mon dos et j'me rendais compte en fait que j'étais exactement en train de reproduire ce que je fais le plus... et ça m'a rendu malade... c'est vraiment ça qui m'a rendu malade... ça m'a rendu triste »*.

Les autres enseignant.e.s sont particulièrement impliqué.e.s dans les analyses de groupe, parce qu'ils.elles doivent en dire une réponse en prenant en compte leur propre transfert, *« parce qu'y a forcément des choses qu'on n'a pas perçues... donc heu c'est c'est c'est... justement c'est un apport... énorme »* explique Judith.

Mais leur implication s'explique aussi parce que c'est une vidéo faite dans leur établissement et à plusieurs reprises avec des élèves qu'ils.elles ont aussi en classe. C'est en ce sens que s'articule le contexte et la recherche.

La mise en place de cet outil a été un moment, sinon un moyen où le collectif a pris une cohésion forte, sans doute du fait de l'engagement qu'il implique. Un collectif d'entraide et une écoute au-delà des préjugés, se sont créés au sein du collège puisque chacun s'expose en vidéo avec un élève (considéré comme) démotivé. L'émergence de ce collectif est aussi un élément de cette articulation contexte/recherche

Les entretiens individualisés

Ce sont des entretiens entre la chercheuse et l'enseignant.e dans une visée clinique d'approfondissement de la signature professionnelle. Ils sont semi-dirigés dans le sens où à la fois ils partent de remarques ou questions que j'ai pu élaborer après avoir croisé les données de la recherche : les écrits et les notes issues de mon journal de bord professionnel, comme traces de mon propre transfert, et à la fois dans le sens où ils laissent la parole du sujet se dérouler le plus librement possible

pour qu'émerge la vérité dite de l'inconscient au travers des associations libres.

Cet outil a été proposé sous l'impulsion du formateur Hédi. Je n'aurais pas osé en avoir l'initiative. La proposition a été faite au groupe, et chacun a pu demander de creuser ou pas cette signature professionnelle. Les entretiens se sont déroulés en dehors du groupe et parfois en dehors des moments de formation PILAR, du fait du volume temporel que cela implique.

Ils ont eu lieu en fin de parcours et bénéficient du travail amorcé. Ils n'auraient pas pu être proposés plus tôt en raison du degré d'introspection qu'il demande. Cet outil a été proposé parce qu'un collectif s'était construit solidement et seulement pour ceux qui le souhaitaient, la liberté reste un impératif.

Ainsi Marc approfondit un lien qu'il a très tôt rendu présent dans ses écrits : celui entre théâtre et science. Il a un gout privilégié pour l'animation scientifique, qui influe sur la pratique pédagogique faite de mise en scène avec blouse, paillasse, lunettes de laboratoire et tube à essai.

« j'adore voir les yeux des élèves pétiller quand ils observent des réactions chimiques j'aime beaucoup dans ce cas-là les mettre en scène avec blouse lunettes gants »

Ce détour qu'il photographie régulièrement est selon lui un moteur de sa propre motivation et Marc reconnaît que les élèves aiment bien ça. La motivation est souvent contagieuse et le désir de l'enseignant est peut-être ce qui se transmet réellement.

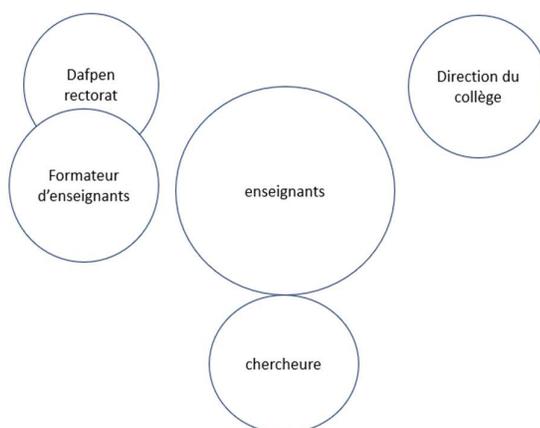
« mmh bah ouais j'ai plein de photos d'élèves là en train de bosser euh ... ah ouais quand tu les vois là ils s'émerveillent de de presque rien hein j'ai mis du sel dans l'eau « ah ah il a disparu » ».

Ces entretiens ont donc pu creuser le paradigme de la démotivation et son corolaire la motivation dans la relation élève/enseignant.

Les écrits, les analyses de pratiques et les entretiens individualisés ont donc été les trois outils utilisés dans cette formation. A caractère foncièrement réflexifs, ils ont pour l'analyse de pratique et l'entretien individualisé été aussi le fruit d'une coconstruction articulant la consigne émergée du contexte et les apports d'une recherche en sciences de l'éducation d'orientation clinique psychanalytique.

Quelles places les divers acteurs du PILAR ont-ils pris durant cette formation pour agir sur le contexte ?

Le PILAR est un dispositif mis en place par de nombreux acteurs : les enseignants de la formation et le binôme formateur/chercheur mais aussi le chef d'établissement, la référente DAFPEN. Dans une mesure indirecte, elle est liée aux élèves et d'un façon plus lointaine mais quand même en partie impactante, aux enseignant.e.s de l'établissement qui ne participent pas à la formation.



Les activités de chacun sont menées par des objectifs respectifs qui sont mis en tension pour que le PILAR se réalise. Cela suppose que chacun bouge un peu ou beaucoup de sa place habituelle. Les déplacements sont propres à toute formation, mais celle du PILAR infléchit la place de chacun vers l'articulation contexte/recherche et suppose une certaine hybridation de nos positions respectives, au regard des objectifs hétérogènes de ces acteurs.

La DAFPEN

Elle a pour but d'organiser les PILAR au sein de l'académie à partir des demandes des établissements et de faire se coordonner la demande des groupes d'enseignants des établissements et celle des chercheur.e.s.

Une rencontre préalable au démarrage du PILAR est l'objet d'une compréhension, renégociation et adhésion mutuelles des uns et des autres au futur PILAR. Y sont présents tous les enseignant.e.s intéressé.e.s par la formation, le chef d'établissement, la DAFPEN et le binôme formateur/chercheur.

Il nous a semblé important d'insister fortement sur la nature de l'engagement que suppose le cadre d'orientation clinique psychanalytique en donnant à chacun la possibilité de quitter le PILAR même démarré, si il.elle ne se sentait pas à l'aise avec cette approche et cela sans avoir à se justifier. Dans un PILAR sur la motivation, le désir et la demande, la nécessité de la liberté de chacun redoublaient en importance.

Trois enseignantes ont quitté la formation PILAR, ce que le chef d'établissement a regretté. La référente DAFPEN a cherché auprès de moi à maintenir les enseignantes en question. A cet endroit s'est situé à mon sens une limite à l'articulation contexte/recherche. Engager des enseignants mal à l'aise avec un cadre, ou bien dévoyer ce cadre, n'étaient ni l'un ni l'autre satisfaisants.

Les assujettissements institutionnels pèsent pour optimiser les formations, auprès de tous, mais ils ont manifesté de la souplesse pour que la recherche garde sa ligne éthique et théorique.

La direction

Elle se définit par sa volonté de porter une équipe enseignante vers la formation, toute son équipe, et regrette de voir trois de ses enseignantes la quitter.

Le chef d'établissement m'explique qu'il a un désir fort de s'emparer d'une réalité sociale marquante au collège. Au sein de l'académie, les classes sociales populaires les plus défavorisées sont en échec important au diplôme national du Brevet. Il a pour objectif de remotiver et engager les élèves dans les savoirs. Effectivement si la démographie et l'économie sont dynamiques, la ville connaît des difficultés sociales selon l'INSEE (Doguet & Rodes, 2019).

Le réel est dur et l'espoir en la formation et la recherche peut-être trop grand: Ces dernières offrent des réponses limitées. Faut-il y voir un Réel au sens de Lacan qui laisse les chefs d'établissement dans une position éprouvante et un Imaginaire sur les capacités du savoir comme transformation très grandes, aussi bien au niveau du collège et des élèves que de la formation et des enseignant.e.s ? C'est peut-être aussi sans compter avec le poids institutionnel qui alourdit la tâche.

L'équipe enseignante

Elle aussi est soumise à des tensions. Le groupe PILAR s'est constitué en un collectif solide, sans doute au travers des analyses vidéo. C'est un exercice délicat à vivre à cause de sa remise en question, aussi

à cause de retours à accueillir : « *bah c'est toujours heu... assez inconfortable puisqu'on sait très bien que les personnes vont analyser... mais dans l'analyse y a une part de... pas de jugement hein ils sont pas là pour juger mais... voilà d'avoir un regard de pair c'est toujours heu... particulier mais après voilà on est un groupe heu ça fonctionne très bien... très bienveillant donc je ça m'a pas du tout dérangé... alors au contraire* » explique Judith. Cela nécessite un espace psychique sécurisant et éthique que le collectif a su construire.

Comment chacun a vécu le désistement des trois enseignantes au début ? Pendant que le collectif se construisait ? et à la fin où la dernière étape consiste en un essaimage, c'est-à-dire une restitution du travail menée pour l'élargir au reste des enseignants ?

« *comment aborder le PILAR avec eux après donc heu* » se demande Martin. Comment rendre compte d'une formation qui a engagé personnellement chacun des enseignant ? Les questions de la confidentialité se posent, auxquelles s'ajoute une certaine limite à l'exercice : comment rendre compte d'une formation qui porte sur un indicible et se caractérise par la singularité et l'expérience d'un travail psychique ?

L'essaimage est ouvert à qui le souhaite, sur un temps de cours. Sont venus quelques enseignant.es et parmi eux.elles deux qui s'étaient désistées. Est venu le chef d'établissement nouvellement nommé². Nous avons opté pour cet essaimage de mener une analyse de pratique, à partir d'une vidéo d'un des enseignants du collectif, de sorte que chacun des individus extérieurs au collectif puisse s'engager dans l'analyse singulièrement et commence à sentir la mesure du travail qu'il peut induire à l'intérieur de soi. L'essaimage a là aussi visé la réflexivité.

Les enseignants du PILAR

Ceux-ci se trouvent dans une situation les mettant en tension de deux sortes, à commencer par des tensions externes. Ils participent à un collectif visiblement fort qui les met en réflexion avec le contexte, donc avec l'équipe et sa hiérarchie. Ils sont absents de leurs cours durant les temps de formation et nous prenons des salles, du matériel informatique, bref une place légitime, mais une place qui change l'ordre habituel.

² Le PILAR se situe d'octobre à octobre et entre temps le chef d'établissement a changé.

Par ailleurs, chacun des enseignants a éprouvé des tensions internes lors de cette formation : il met au travail sa propre division que ce soit avec les écrits, l'analyse réflexive de sa pratique professionnelle ou l'entretien individualisé. En travaillant sur son histoire, en pistant les liens possibles entre signifiants au sein de sa parole, chacun travaille sur son organisation psychique.

La chercheuse

Je suis enseignante de français en lycée professionnel et aussi chercheuse en sciences de l'éducation. Enseigner et chercher sont deux activités que je pratique, et deux compétences convoquées dans le PILAR. Pour autant la particularité du PILAR ne demande pas une addition de ces deux compétences et a exigé de ma part un changement de posture : se mettre en position d'enseignement/formation, tout en s'appuyant sur la recherche. Cela signifie qu'il faut proposer des situations de formation à partir de concepts issus de la recherche, situations qui n'existent pas et qu'il faut créer. Cela signifie aussi qu'il faut penser théoriquement l'éthique au sein d'une formation à caractère clinique. Cela signifie enfin qu'il faut la tenir en formation en mettant en place un espace psychique sécurisant et bienveillant. C'est une position hybride qui ne se superpose pas à une addition des deux activités.

Elle induit un arrachement conceptuel et psychique de la position de chercheuse qui vise à dépasser certains interdits surmoïques universitaires inhibant l'inventivité des dispositifs de formation. Ce fut le cas avec la proposition des entretiens impulsée par Hédi, sur lesquels je me suis interrogée : comment tenir éthiquement ? Quel cadre imposer à l'entretien ?

Le formateur

Le formateur est un individu polymorphe qui doit épouser un nouveau cadre théorique à chaque nouveau PILAR, et être immédiatement opérationnel pour en garantir les situations pédagogiques tout en restant dans l'épistémologie de ladite recherche. Cela suppose une grande souplesse, et à défaut peut créer des tensions.

Le formateur Hédi estime que "*L'analyse des pratiques professionnelles est encore marginale dans l'éducation nationale. Rendre visible sa pratique (par la vidéo), ce n'est plus travailler sur du déclaratif, mais "faire entrer le réel en formation" (Patrick Picard IFE). Cela n'est pas naturel et effraie.* »

Selon lui il est nécessaire de « *tenir le cap et le cadre annoncé, car ils sont discutés et remis en cause avant même d'avoir été vécus. Le formateur doit accompagner, rassurer et donner des arguments ou des preuves de la plus-value du dispositif pour le collectif.* »

Il repère un moment clé du PILAR où le formateur doit tenir une posture forte « *Celui où les stagiaires mesurent leur engagement et sortent du dispositif s'ils le trouvent trop "couteux" ou s'engagent moralement à respecter le contrat impliqué par le PILAR.* ». « *Sans cette quasi-rigidité, le PILAR peut ne devenir qu'un ersatz confortable et faillir à sa vocation transformative.* » juge-t-il. « *Tenir ce cap permet en revanche d'obtenir un collectif solide à l'issue du processus.* »

Hédi utilisera l'expression : « *droits dans nos bottes* » pour désigner cette posture que nous avons tenue lors du Jour 1 où nous avons renégocié le PILAR avec les enseignants, afin de permettre à chacun d'avoir le libre choix d'entrer ou non dans le cadre d'orientation clinique psychanalytique.

Pour conclure, chacun des acteurs du PILAR que ce soient les enseignants et le binôme formateur/chercheur au cœur de la formation ou que ce soient les autres enseignant.e.s de l'établissement, la DAFPEN et les chefs d'établissement, tous sont mis en tension, chacun à son degré. Tous nous sommes reliés par les fils qui forment la trame du PILAR. Et le formateur est un pivot, à mon sens, essentiel en tenant les liens serrés pour dire non et en les relâchant pour donner place à la créativité.

Discussion

De la démotivation des élèves à la motivation des enseignants, du groupe au collectif.

Mettons en perspective ces résultats en partant des réponses à nos questions de recherche. La première porte sur les outils produits par la formation PILAR : comment ont-ils été conçus au carrefour du contexte et de la recherche ?

Pour rappel ils sont au nombre de trois : les écrits à partir de concepts de la didactique clinique, l'analyse de pratiques professionnelles de vidéo de cours et les entretiens individualisés sur la signature professionnelle. Tous les trois sont au carrefour du contexte et de la recherche dans le sens où ils visent à travailler la motivation -le rapport à la motivation

dans les écrits et dans les entretiens, et les vidéos de démotivation dans l'analyse de pratique - et ils sont issus de la recherche clinique d'orientation psychanalytique - au travers des concepts utilisés par/dans le groupe. Les trois reposent sur la réflexivité et les deux derniers sur la coconstruction, principes fondateurs du PILAR. Le premier outil n'a pas été coconstruit du fait qu'il a dû être opérationnel dès le premier jour.

Toutefois cette réponse n'est pas tout-à-fait celle attendue au départ par les enseignant.e.s, puisque la commande portait sur la démotivation des élèves et que nous avons principalement travaillé leur propre rapport à la motivation. J'ai déplacé la réponse en réorientant le problème au travers de la réflexion psychanalytique sur le désir et les effets du transfert et du contretransfert. La renégociation initiale est un temps capital dans le PILAR. Il permet d'exposer les attentes et des enseignants et l'offre réelle de la recherche au regard de son cadre théorique.

« encore une fois comme c'est souvent le cas dans le cadre d'un PILAR heu le binôme heu formateur chercheur ou chercheur formateur heu a remodelé heu la demande initiale de la façon qui lui semblait la plus heu pertinente pour répondre au problème professionnel qui était heu que que les collègues se se posent » analyse le formateur.

Ainsi du problème : comment motiver et engager les élèves, nous avons approfondi la possibilité du levier de la propre motivation/engagement de l'enseignant.e à travers la relation transférentielle, et donc les outils ont été créés en fonction de ce déplacement.

« dans ce cas je dirai que le le PILAR de P a eu pour objectif principal de non pas peut-être de traiter la question de façon complète de traiter la question posée par les enseignants mais d'initier un réflexion sur cette question et également de donner une méthode un cadre de travail pour pouvoir sur le long terme et ensuite de façon autonome traiter cette cette première question et dernier point sur heu cette heu sur le PILAR de P* j pense que l'un de objectifs aussi de de ce PILAR a été la... de créer doucement justement en donnant une méthode ou un cadre de créer un collectif de travail qui devient autonome qui est ensuite capable de s'emparer de façon euh autonome du problème qui est posée »* continue le formateur.

Qu'est-ce qu'un collectif ? « Dans l'approche clinique en psychodynamique du travail, le collectif désigne un ensemble stable de relations entre plusieurs travailleurs, fondé sur les règles dont ils se sont dotés en

vue de traiter les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exécution de leur travail » explique Déjours (2013). Ce passage du groupe au collectif semble un élément central de l'articulation contexte/recherche, pour à la fois désigner des éléments du r-Réel³ du contexte en lien à la (dé)motivation et aussi s'approprier des concepts issus de la recherche.

« Ce processus de transformation repose en particulier sur l'invention de règles pratiques admises et reconnues par tous, rendue possible par l'engagement de chacun(e) dans la délibération collective sur les différents modes opératoires issus des intelligences singulières [...] Les règles de travail structurent ainsi les rapports d'entraide, de confiance, de solidarité et le vivre ensemble des membres d'un collectif et vont jusqu'à organiser les constructions défensives du collectif. » (Gernet, 2017). Cette « activité déontique » permet donc dans une psychodynamique du travail, de pallier la souffrance face au réel de la difficulté d'enseigner, tout au moins de mieux vivre les situations d'impuissance face à la difficulté de l'élève, face aux démonstrations de démotivation qui ruinent parfois l'avancée d'une classe, face à l'injonction institutionnelle de faire réussir les élèves...

C'est au moment de l'analyse de pratiques professionnelles que le ciment du collectif est apparu. Sans doute parce que c'est le moment d'élaboration ensemble d'une parole de souffrance : « l'analyse des rapports de travail ne repose pas principalement sur le repérage des effets de transfert, mais privilégie le repérage de ce qui, dans la discussion à l'intérieur d'un collectif, déclenche la perlaboration⁴ collective de l'expérience de la souffrance et des stratégies défensives qui en découlent provoquées par la confrontation avec l'organisation du travail. » (Gernet, 2017). Si les analyses faites collectivement ont eu un effet sur les individus, cela proviendrait aussi de la reconnaissance que le collectif induit de la nature des tâches rencontrées dans le métier, des difficultés professionnelles qu'elles occasionnent chez les professionnels... Cette « normalisation » de la difficulté et de la souffrance est un point non négligeable.

³ Le contexte est réel car c'est une donnée objective, mais aussi relève du Réel au sens de Lacan : ce à quoi on se cogne sans jamais parvenir à le symboliser.

⁴ La perlaboration en psychanalyse désigne l'interprétation et le dépassement des résistances liées au refoulement.

Par ailleurs, l'approche utilisée construite grâce au collectif, ne se limite pas à la question de la démotivation, mais peut interroger bien d'autres problèmes professionnels.

Mise en tension nécessaire au service d'une inventivité : celle du PILAR.

Passons à la question des places occupées par les divers acteurs du PILAR. Cette formation « *présente un certain nombre de contraintes aussi bien pour le chef d'établissement qui doit le planifier et que les enseignants qui doivent eux suivre une formation coûteuse sur une année heu civile ensuite c'est un dispositif qui est également contraignant en terme de cadre puisque le formateur et le chercheur heu posent un cadre qui peut parfois ne pas convenir [...] ce cadre contraignant est sans aucun doute une solution très adaptée heu au traitement d'une question professionnelle ou d'un problème professionnel puisque les collègues bénéficient alors de vrais moyens et d'un accompagnement sur la durée pour traiter ce problème* » estime Hédi, le formateur qui dessine là quelques forces en tension.

Pour rappel, les premiers à faire évoluer leur position sont le chef d'établissement et la DAFPEN qui ont accepté notre cadre même si ce n'est pas leur intérêt visible premier consistant à mettre le plus grand nombre d'enseignants demandeurs en formation. Lors de l'essaimage le chef d'établissement participe à l'analyse de pratique et passe de la position de management d'équipe à une position de stagiaire.

L'équipe de formation bouge du fait de l'écroulement, lors de la renégociation. Tous les enseignants n'acceptent pas le cadre de départ. L'équipe PILAR définitive des 11 personnes bouge aussi, car elle accepte d'entrer en formation « *l'équipe décide effectivement de se mettre autour de la table et accepte d'entrer en formation d'accepter les contraintes et de se mettre véritablement heu à se questionner sur heu ses/ces problèmes et s'en ouvrir aux autres* » explique Hédi.

La chercheuse évolue car elle intervient en tant que telle, mais elle doit assumer aussi, une place dans la formation. Hédi souligne cette nécessité d'« *accepté[er] de ne pas être que chercheuse ce qui peut poser un problème quand on est chercheur qu'on ne fait qu'apporter des connaissances et qu'on ne prend pas en considération le pôle formation* ».

Je rappelle également que cette position du chercheur-formateur est hybride. Ici Hédi et moi avons dû créer non pas des situations de

formation, mais de recherche et de formation : autrement dit de faire émerger des méthodes et des outils de formation, en gardant un cap théorique et en étant garants d'une certaine épistémologie, dans un objectif ultérieur de production de recherche dont cet article est un des résultats.

Si l'équipe a modifié son approche du contexte, chacun des enseignants a aussi bougé individuellement du fait de la réflexivité. Martin raconte comment il intègre une dimension réflexive dans sa pratique : *« ça a modifié alors la pratique j' pense que je commence à la modifier parce que des fois y a des... des... des petites lumières-là qui s'allument heu mais ça peut-être enfin moi ma réflexion sur moi-même heu mes réactions heu à un moment donné ouais sur des sur des des événements ouais avec des élèves merde pourquoi tu réagis comme [...] qu'est-ce que tu cherches en lui là en fait (sourire) mais toi t'en es où parce que pourquoi est-ce que c'est lui qui prend à un moment donné comme ça ou elle heu »*.

Enfin en bougeant, les enseignants ont fait bouger des élèves aussi ce qui est le postulat de départ de ce PILAR. Par exemple Marc déstabilisé par la démotivation qu'il perçoit en son élève Amadou finira l'analyse de cette vidéo de classe en confiant : *« moi aussi j'étais rêveur »*. Pour donner suite à cette analyse, Marc discute avec Amadou, rencontre son père. Cette prise de conscience amorce une nouvelle posture, tout-au-moins une nouvelle perception d'Amadou : *« ça m'a ça m'a un peu éclairé sur le fait que du coup j'étais sans arrêt sur lui sans arrêt euh ... un peu euh ouais un peu cassant à le reprendre sans arrêt Amadou Amadou Amadou »*. Marc note alors un changement chez Amadou *« et beh du coup beaucoup plus euh beaucoup plus attentif [...] non ça ça ça a vraiment changé après »*. Avec l'analyse vidéo, Léda rapporte aussi un changement important chez Elik dont l'agitation excessive empêchait une motivation sereine et efficace : *« il s'est apaisé en fait »*.

Effet sur le contexte à moyen terme.

En avril 2021, soit deux ans et demi après le démarrage du PILAR, je questionne les enseignants du collectif au sujet de la formation et notamment sur son effet à moyen terme.

Le collectif PILAR a souhaité continuer ce travail d'orientation clinique psychanalytique, et spécifiquement d'analyse de pratique à partir

des vidéos. « *Malgré notre envie à chacun de poursuivre cette expérience et la volonté de suivre le protocole en filmant et commentant nos séances à l'aide de la grille établie ensemble, nous n'avons pas su/pu trouver le temps nécessaire à la mise en place de cette continuité* » explique Judith et puis « *il y a eu le confinement les FIL⁵ qui n'ont pas suivies, les collègues « hors pilar» aussi qui n'ont pas été emballés pour nous rejoindre [...]un manque d'impulsion du chef, des créneaux non trouvés* » ajoute Martin. Pour Judith « *il est essentiel de réserver un temps spécifique de mise en commun et d'échange qu'il ne nous a pas été possible de concrétiser* ». Martin, comme Léda expliquent toutefois que des enseignants du PILAR ont continué à travailler ensemble, de façon informelle : « *c'est de façon heu ponctuelle heu ou entre deux portes ou au café pas forcément dans une réunion comment dire heu officielle institutionnelle on a quand même une réflexion et un regard et une fluidité dans la communication sur heu les enfants* » explique Léda. Mais elle estime « *qu'avoir un regard extérieur [...] c'est quand même pas mal* ».

L'effet de la recherche sur le contexte se limite en partie au temps d'existence du PILAR, mais pas tout-à-fait. La puissance de la réflexivité fait son travail. « *je pense que c'est un projet qui n'a pas de fin c'est-à-dire qu'à partir du moment où des outils sont donnés pour heu réfléchir à la fois sur heu soi et puis sur son rapport à l'équipe le rapport qu'on a avec l'enseignement le rapport heu qu'on a avec soi enfin le le trajet qui nous est amené à être devant les élèves et comment on gère heu cette relation en termes de communication mais aussi savoir-être de savoir-faire de voilà tout ça c'est c'est sans fin* » explique Léda.

Conclusion

En tant que formation adossée à la recherche, le collectif des 11 enseignants et du binôme formateur/chercheure a interrogé le rapport à la motivation chez les enseignants pour initier un changement dans la posture des élèves perçus comme démotivés, au travers d'outils issus d'une réflexion collective d'orientation clinique psychanalytique.

5 Un FIL : Formation d'initiative locale, est un autre dispositif organisé par la DAFPEN.

Cette créativité propre au PILAR émerge grâce à la liberté et à la confiance de la part de tous les acteurs, sans occulter la part de difficultés de chaque mise en tension.

L'articulation contexte/recherche a permis aux enseignants de se déplacer dans leur pratique professionnelle par le travail psychique, qui a modifié leur pratique professionnelle : ils sont devenus des « Ex-pairs » (Mérieu 2015 cité par Moussay, Escalié, Chaliès 2019). La coconstruction fait glisser les enseignants vers la recherche aussi. Il y a un savoir issu de la pratique qui se façonne au contact de la recherche.

En ce sens la recherche a une fonction sociale : elle (in)valide des outils qui apparaissent efficaces : les trois outils développés l'ont été et mériteraient d'être réinvestis. Elle vulgarise des éclairages en sciences de l'éducation auprès des acteurs éducatifs. Elle a aussi une fonction de bien-être : *« j pense que là je ferai pas la différence entre les PILAR en général et celui-là j pense que la fonction elle est souvent la même quand même c'est que le PILAR c'est une porte ouverte heu pour le collègues sur heu la possibilité de justement s'emparer d'un problème professionnel d'en discuter et heu ensemble de créer de règles de métier communes qui permettront ensuite de travailler dans de meilleurs conditions »* explique Hédi le formateur.

Et les élèves dans tout ça ? Amadou l'élève de Marc ou Elik l'élève de Léda ont gagné en motivation grâce au changement de posture de leurs enseignants à leur égard. Pourrait-on aller un peu plus loin ? Il reste un dernier pas à franchir dans ce travail collectif de réflexivité et de coconstruction, c'est l'inclusion des élèves, acteurs « premiers » de l'école. On parle d'eux : ils peuvent parler d'eux aussi.

J'adresse mes remerciements à tout le collectif du PILAR de P* ainsi qu'à l'ensemble des acteurs de cette formation.

Utilisation de l'orthographe modifiée

Bibliographie

BALINT, Michael., & VALABREGA, Jean-Paul, [1957] 1996. *Le Médecin, son malade et la maladie*. Paris: Payot.

BROSSAIS, Emmanuelle & JOURDAN, Isabelle, 2011, « Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve : le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM », *Recherche & formation*, (66), 9-22. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1064>

BROSSAIS, Emmanuelle & JOURDAN, Isabelle, 2013, « L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve », in A. TERRISSE & M.-F. CARNUS (dir.), *Didactique clinique de l'EPS: le sujet enseignant en question*. Paris: Éditions EP&S, p. 93-102.

BROSSAIS, Emmanuelle ; JOURDAN, Isabelle & SAVOURNIN, Florence, 2016, « Heuristique et dynamique du concept de rapport à l'épreuve » *Travail et Apprentissages*, (18), p. 66-86.

BROSSAIS, Emmanuelle & SAVOURNIN, Florence, 2016 « Etudier les pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire avec la didactique clinique », in B. Marin & D. BERGER, *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* Paris: Réseau national des ESPE, p. 352-363.

CARNUS, Marie-France & TERRISSE, André., 2013, *Didactique clinique de l'EPS: le sujet enseignant en question*. Paris: Éditions EP&S.

CHEVALLARD, Yves, 1991, *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné* (2. éd). La Pensée Sauvage.

DEJOURS, Christophe, 2013. « Effets de la désorganisation des collectifs sur le lien... à la tâche et à l'organisation », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 61, p. 11-18.

DEWEY, John, [1910], 2004, *Comment nous pensons* (D. Ovide, Trad.). Les Empêcheurs de penser en rond.

DOGUET, Brigitte & RODES, Vincent. 2019, « Programme Action Cœur de ville en Occitanie : 25 « villes moyennes » très différentes », *INSEE Flash Occitanie*, 92. [en ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4224825#consulter>].

FREUD, Sigmund & BREUER, Josef, [1895] 2002, *Études sur l'hystérie* (A. Berman, Trad.). PUF.

FREUD, Sigmund, [1917], 2010, *Introduction à la psychanalyse*. Paris: Payot & Rivages.

FREUD, Sigmund, [1920] 2001, *Essais de psychanalyse* (A. Bourguignon, Trad.), Payot.

GERNET, Isabelle, 2017, « Travail, souffrance et défenses : du groupe au collectif », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, (n° 68), p. 33-46. DOI : 10.3917/rppg.068.0033.

LACAN, Jacques, 1970, *Écrits 1*, Ed. du Seuil.

LACAN, Jacques, 1970., *Écrits 2*, Ed. du Seuil.

LEVIN, Ben (2013). « To know is not enough: Research knowledge and its use ». *Review of education*, vol. 1, n° 1, p. 2-31.[on line : <https://bera-journals-onlinelibrary-wiley-com.gorgone.univ-toulouse.fr/doi/full/10.1002/rev3.3001>]

MOUSSAY, Sylvie, ESCALIE, CHALIES Sébastien, 2019, « Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : orientations épistémologiques et implications méthodologiques », *Activités*, 16-1, [En ligne : <http://journals.openedition.org/activites/4241>]

PERRENOUD, Philippe, 1994, « La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. [en ligne : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.html].

RENIER, Samuel, 2021, « Ouverture » in *L'éducation (re)saisie par les sciences : l'applicationnisme et ses enjeux. Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Education*, 1, 9-17.

SCHÖN, Donald, 1983, *The reflective practitioner*. New York, 1083. En ligne <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/reflexive%20practitioner%20-%20schon.pdf>

TERRISSE, André & CARNUS, Marie-France & (dir.), 2009, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive, EPS quels enjeux de savoirs ?* Paris: De Boeck.

TERRISSE, André, 1994, *La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation*. HDR non publié : Paul Sabatier, Toulouse.

Présentation de l'auteur

Sandra CADIOU est enseignante en français et documentation en lycée professionnel et docteure en sciences de l'éducation, rattachée au laboratoire EFTS de l'Université de Toulouse. Ses travaux d'orientation clinique psychanalytique portent sur l'écriture, mais aussi sur les rapports entre sujet, pouvoir et savoir (chez l'enseignant, l'élève, les migrants mineurs isolés, en enseignement de l'olfaction).