

## RÉFLEXIVITÉ EN FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : INTÉRÊT DE L'APPUI D'UNE CLINIQUE D'ORIENTATION PSYCHANALYTIQUE\*

Sandra CADIOU<sup>1</sup>

DOI: 10.52846/AUCPP.43.04

### Résumé

*Dans l'académie de Toulouse en France, est proposé un type original de formation aux enseignants en poste. D'une part elle répond à une difficulté professionnelle spécifique à un contexte, qui a été exprimée par une équipe d'enseignants volontaires. D'autre part, elle s'appuie sur la recherche en étant conduite par un.e chercheur.e qui apporte le regard de son cadre théorique et un.e formateur.rice.*

*Nous présentons l'exemple d'une formation conduite en 2018-2019, adossée à un cadre clinique d'orientation psychanalytique qui a répondu à la demande d'enseignants volontaires en difficulté face à la démotivation de leurs élèves de collège. Coconstruite, cette formation s'est bâtie sur le principe de la réflexivité en s'appuyant sur le cadre théorique de la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013) qui étudie les phénomènes d'enseignement-apprentissage sous l'hypothèse de l'inconscient freudien.*

*Les concepts issus de la didactique clinique : le déjà-là, le rapport à l'épreuve, l'après-coup... mais aussi plus largement de la psychanalyse organisent l'ingénierie de formation basée sur trois outils : l'écriture personnelle, l'analyse de pratique à partir de vidéo et l'entretien individualisé.*

*Au travers de deux cas cliniques, ceux de Léda et de Marc, nous analysons l'impact des outils mis en place, puis élargissons notre discussion au reste du groupe pour dégager l'intérêt de cette approche.*

**Mots-clés :** *Analyse de pratique ; Didactique clinique ; Formation des enseignants ; Réflexivité ; Psychanalyse.*

---

\* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup> Chercheure associée, docteur en sciences de l'Education, UMR Education, Formation, Travail Savoirs (EFTS), Université Toulouse - Jean Jaurès / Maison de la Recherche / 5, allées Antonio-Machado / 31058 Toulouse Cedex 9, Courriel : [sandra.cadiou@univ-tlse2.fr](mailto:sandra.cadiou@univ-tlse2.fr)

## REFLEXIVITY IN TEACHER EDUCATION: THE VALUE OF PSYCHOANALYTICALLY ORIENTED CLINICAL SUPPORT

### **Abstract**

*An original type of training for in-service teachers is proposed at the rectorate of Toulouse, France. On one hand, teacher training answers to a specific professional difficulty of the context, which has been expressed by a team of volunteer teachers. On the other hand, it is based on research and is conducted by a researcher and his/her theoretical framework, and a trainer.*

*We present the example of a training course carried out in 2018-2019. Based on a psychoanalytically oriented clinical framework, it answered to the request of volunteer teachers facing difficulties with demotivation of their secondary school pupils. This co-constructed training was built on the principle of reflexivity and was based on the theoretical framework of clinical didactic (Terrisse & Carnus, 2009; Carnus & Terrisse, 2013) which studies teaching and learning phenomena under the hypothesis of the Freudian unconscious.*

*Concepts from clinical didactic: the already-there, the report to the test, the deferred action... but also more broadly from psychoanalysis organise the training engineering based on three tools: personal writing, analysis of practice using video and individualised interviews.*

*Through two clinical cases, those of Léda and Marc, we analyse the impact of the tools put in place, then we extend our discussion to the rest of the group in order to underline the interest of this approach.*

**Key words:** *Practice analysis; Clinical didactic; Teacher training; Reflexivity; Psychoanalysis.*

### **1. Introduction**

Le rectorat de l'Académie de Toulouse et la structure de recherche Structure Fédérative de Recherche « Apprentissage, Enseignement, Formation » (SFR-AEF) ont mis en place un dispositif original de formation : le Projet d'Initiative Locale Adossée à la Recherche (PILAR). Des enseignants confrontés à une difficulté professionnelle suivent une formation qu'ils coconstruisent avec l'aide d'un binôme formateur.rice / chercheur.e<sup>2</sup> et l'éclairage de la recherche.

En tant que chercheur.e j'ai participé à un PILAR avec le cadre de la didactique clinique (Terrisse & Carnus 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013), soit une recherche s'intéressant aux phénomènes d'enseignement-apprentissage sous l'hypothèse de l'inconscient freudien. La portée heuristique des PILAR en matière de formation est importante : c'est donc l'objet de cet article de présenter l'expérience PILAR d'un groupe de dix enseignants de collège confrontés à la démotivation de ses élèves : comment la formation s'est-elle construite ? A-t-elle répondu à la demande ? Quel impact a-t-elle eu en termes de formation des enseignants ?

---

<sup>2</sup> Le texte est écrit en orthographe rénovée et en langue inclusive.

## **2. Perspective théorique et méthodologique**

### **2.1. Présentation de la formation**

Cette formation s'est déroulée durant l'année scolaire 2018/2019 sur cinq jours, avec dix enseignants volontaires de français, mathématiques, langues vivantes, Éducation Physique et Sportive (EPS), physique, informatique, enseignant documentaliste et enseignant en Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Ils souhaitent : « *Optimiser l'engagement des élèves dans le travail personnel. Accroître la motivation des élèves. Réinterroger les pratiques pédagogiques en équipe éducative* ».

L'ingénierie commence avec une acculturation scientifique nécessaire apportée par le binôme, puis le groupe s'empare de la formation pour co-construire ses outils.

Les exercices engagent progressivement les enseignants : écriture personnelle caractérisant leur déjà-là et leur rapport à l'épreuve, également leur après-coup, concepts clés de la didactique clinique. Ils ont également filmé un temps de leur classe, choisi un extrait illustrant de la démotivation selon eux. Ces vidéos sont le support d'analyses de groupe inspirées de la méthode Balint. Nous avons aussi mis en place des entretiens individualisés (enregistrés en audio) entre l'enseignant et la chercheuse pour creuser la signature professionnelle.

### **2.2. Didactique clinique et rapport à l'épreuve**

Le PILAR est fortement coloré par le type de recherche sollicitée. Avec la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009, Carnus & Terrisse, 2013), les élèves ou enseignants sont considérés comme des sujets de l'inconscient. Ils sont singuliers : c'est-à-dire uniques, divisés du fait de leur inconscient et assujettis aux signifiants et aux institutions.

La didactique clinique utilise trois concepts articulant une chronologie temporelle et psychique. L'épreuve (Terrisse, 1994) est le temps de rencontre entre le savoir, l'enseignant et les élèves. Elle est traversée d'une façon propre au sujet du fait de son déjà-là (Combis-Carnus, 2001), c'est-à-dire ce qui influence le sujet de façon consciente ou inconsciente, du fait de sa nature psychique, de son histoire intime, familiale, amicale, scolaire, professionnelle... Le troisième temps dit d'après-coup est celui du remaniement des événements après un laps de temps (Carnus & Terrisse, 2013).

Le rapport à l'épreuve (Brossais & Savournin, 2016) désigne la façon singulière d'appréhender ce temps de rencontre enseignant-savoir-élève et se caractérise par quatre analyseurs :

- Le sujet supposé savoir (Lacan, 1968), soit la façon dont le sujet se positionne vis-à-vis du savoir.

- L'impossible à supporter (Lacan, 1977), autrement dit ce qui n'est pas symbolisable par le sujet, le déborde, et reste dans le Réel. Cela apparaît entre autres lors du hiatus entre ce qu'il dit et ce qu'il fait.

- Le rapport au savoir (Lacan, 1971). C'est la dimension structurelle du savoir dans l'organisation de la psyché du sujet.

- Et enfin la conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, 2019) soit le tressage d'éléments psychiques dans les configurations des savoirs à enseigner qui fait symptôme pour le sujet.

Les quatre analyseurs donnent à voir une signature professionnelle propre à chaque enseignant.

L'ensemble de ces concepts didactiques cliniques ont donc été utilisés dans la formation : d'une part dans l'écriture introspective et individuelle qui cherche à définir le sujet de l'inconscient des enseignants, d'autre part comme outils durant les analyses de pratiques avec les vidéos et enfin dans les entretiens individualisés visant à caractériser cette signature professionnelle.

### **2.3. Le transfert et espace psychique**

La classe est considérée comme un espace psychique (Blanchard-Laville, 2001) : un lieu où l'enseignant accueille les éléments négatifs pour les traiter et les rendre aux enseignés. C'est la fonction alpha de la mère (Bion, 1962).

Au sein de cet espace psychique, les transferts et contretransferts des enseignants vers les élèves et des élèves vers les enseignants colorent les relations didactiques. Le transfert est originellement « le lien s'instaurant de façon automatique et actuelle du patient à l'analyste, réactualisant les signifiants qui ont supporté ses demandes d'amour dans l'enfance, et témoignant de ce que l'organisation subjective du sujet est commandée par un objet, appelé par J. Lacan objet a » (Chemama & Vandermersch, 1995, pp. 438-439). « [L]es deux partenaires sont en proie chacun de son côté à leur propre transfert, ce dont ils n'ont le plus souvent pas conscience ». Ainsi, dans l'espace psychique de la classe, les enseignants font transfert sur les élèves et réagissent au transfert de leurs élèves.

Élève ou enseignant, chacun construit sa réalité. La démotivation de l'élève appartient à l'élève et la perception qu'en a l'enseignant appartient à l'enseignant. Cela a été une des premières réponses à la demande de départ, réponse décevante pour le groupe parce qu'elle donne peu de prise sur l'élève, mais ouvre la perspective de changer sa propre posture d'enseignant pour peut-être modifier la relation avec l'élève et donc la posture de celui-ci.

Il s'est donc agi de donner des outils aux enseignants afin de mieux discriminer au milieu de cet espace psychique ce qui pourrait appartenir à leur propre histoire ou plus modestement à leur propre lecture, de ce qui appartient à l'élève.

### **2.4. Groupe Balint**

Le PILAR vise une analyse de pratique professionnelle inspirée de la méthode Balint (Balint & Valabrega, 1996 ; SMB, 2020). Initialement conçue « pour réfléchir autour de la présentation d'un cas clinique dans lequel la relation soignant-soigné pose problème et questionne » (SMB, 2020, paragraphe 1). Cette pratique a évolué et dépassé son champ initial (Cohen-Léon, 2008 ; Mellier, 2002) et a gagné le champ de l'éducation (Imbert, 1992 ; Lévine, 2002 ; Blanchard-Laville & Fablet, 2000).

Le collectif de la formation a donc élaboré une méthode qui lui est propre : un enseignant soumet un extrait de la vidéo de sa classe montrant selon lui, un élève démotivé. Il donne quelques éléments contextuels, pose une question précise au groupe puis projette la vidéo devant le groupe réuni en rond. Les membres du groupe

prennent successivement la parole pour commenter et répondre à la question de départ puis l'enseignant reprend la parole à la fin.

Ce cadre exige une structure éthique forte et nous avons élaboré un protocole strict concernant la discrétion, la bienveillance, la prise de parole, l'absence de prise de notes écrites, le tour de parole... que la personne désignée animateur.rice devait dérouler. Le binôme formateur et chercheur restaient en dehors du cercle de parole. Seul le formateur engage ensuite une discussion pour dégager des pistes concernant la difficulté professionnelle liée à la démotivation.

### **3. Problématique et questions de recherche**

Nous souhaitons rendre compte de cette expérience innovante de formation PILAR au sujet de la démotivation des élèves, éclairée par une recherche d'orientation clinique psychanalytique. Dans quelle mesure celle-ci a-t-elle été efficiente ? A-t-elle répondu à la demande initiale ? L'éclairage et les outils de la recherche, également la méthode mise au point ont-ils paru utiles ? Nous présentons deux cas d'enseignant pour répondre à nos questions. La discussion des résultats s'élargira à d'autres enseignants du PILAR.

### **4. Résultats**

#### **4.1. Marc : « je suis rêveur »<sup>3</sup>**

Marc est enseignant de physique-chimie « depuis 1998 ». Elève, il a préféré les matières scientifiques aux matières littéraires « j'suis pas bon en français [...] ouais j'ai passé un lycée très scientifique une prépa très scientifique ».

Ce parcours est traversé de moments de difficultés scolaires : en maths en CM, en quatrième, en seconde en SVT, aussi au concours de Normale Sup, qui alternent avec la réussite. « euh j'suis passé d'une longue roue du cancre au ... au bon élève ».

Marc n'avait pas les codes dit-il mais parle de son attitude : « J'étais rêveur et sur mon nuage la plupart du temps je pense ». Cette caractéristique l'habite encore aujourd'hui : « tu vois je force sur des copies j'vais corriger les cinq premières et puis tout d'un coup y a un laps de temps y s'passe vingt minutes une demi-heure j'sais pas ce qui s'est passé ».

Les deux années de prépa ont été intenses : « *alors c'était désagréable ... mais en même temps euh ... en même temps c'était chouette parce que ... euh jcrois que j'ai jamais autant appris j'ai euh jme suis beaucoup structuré* » et il ne rêve plus : « parce que si on ratait deux secondes après on on savait plus du tout de quoi ça parlait ».

Après le Capes de physique, Marc suit sa compagne en Écosse. « Je passe une année à faire du théâtre, laborantin au lycée français, bénévole pour aller dans les collèges locaux avec les enseignants de français ». Là-bas il découvre le théâtre et il continuera en France « j'ai fait partie d'une assoc- où on faisait des représentations un peu théâtrales euh ... de sciences de sciences amusantes » auprès d'élèves ou

---

<sup>3</sup> Les citations sont issues des verbatims et des écrits dans ce dernier cas l'orthographe est conservée.

d'adultes, dans des bars et même dans un festival. L'animation scientifique relie deux aspects a priori opposés chez lui.

Marc confirmera que la mise en scène des sciences est à l'origine de son désir d'enseigner : *« ouais c'est ça qui m'a donné envie [...] les profs qui arrivaient à ... à nous faire un peu rigoler à montrer que c'était quand même assez ludique assez chouette euh ... que la physique c'était ... la physique chimie c'était souvent surprenant -fin puis ça ouvrait des clés sur le monde ».*

Comment Marc s'engage-t-il dans les trois outils de la formation ?

Dès les écrits de déjà-là il parle de son penchant à la rêverie, aussi des échecs de son parcours en repérant finement les liens avec les disciplines littéraires et scientifiques.

Concernant son rapport à l'épreuve, si Marc ne repère pas d'impossible à supporter (« Et bien il faut encore que j'y réfléchisse, car je ne trouve pas... »), avec le concept de sujet supposé savoir, il se *« positionne plus comme un relais de savoir que comme un contenant [...] Lorsqu'un élève s'étonne que je ne sache pas tout, je lui rappelle que je ne peux pas tout savoir ».* À l'aise avec le manque, Marc identifie son rapport au savoir dans sa généalogie familiale *« probablement [en] lien avec mes grands mères institutrices, mon grand-père paternel ingénieur dans la marine, mon père électronicien et ma mère qui a fait des études de chimie jusqu'en maîtrise. ».* Son rapport au savoir est théâtralisé *« 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 blouses, lunettes et gants ».* L'analyseur de la conversion didactique lui parle *« Ancien élève en décrochage puis en réussite : probablement un très gros impact sur ma relation avec les élèves et avec mes exigences ».*

Marc est le premier à participer à l'analyse de pratique avec sa vidéo. Il présente le cas d'Amadou qu'il juge démotivé. Marc quitte la séance d'analyse en s'adressant à moi : *« oui dit Marc moi aussi j'étais rêveur ».*

Cette analyse de pratique avec la vidéo a changé sa posture : *« 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 *« beaucoup plus attentif [...] alors pourquoi ? ... oui j'ai pas dû j'ai pas dû me comporter pareil ... qu'est-ce que j'ai changé ? ... alors j'ai discuté avec lui ça c'est sûr alors qu'avant j'avais jamais discuté avec lui ... ptêtre juste ça hein ».*

L'entretien individualisé avec Marc est un moment où il creuse des aspects déjà repérés : la rêverie, son parcours avec ses réussites et ses échecs et son lien avec son métier, sa place dans sa généalogie, aussi son transfert sur Amadou : *« ah oui j'étais j'étais exactement comme lui fin pas exactement mais le même type d'élève ... euh qui fallait sans arrêt raccrocher parce que je parlais dans mes rêves et euh ouais oui ce gamin il a fait écho au gamin que j'ai été ».* Il dévoile aussi sa propre posture d'enseignant comme une posture paternelle : *« après j'ai reçu ses parents ... et ouais j'étais son prof principal donc euh ouais j'ai reçu son père et donc ça ça a pas mal changé ».*

Après l'analyse de pratique, Marc complète son écrit dans l'après-coup : « si c'est un élève qui n'est jamais motivé je ressens de la tristesse pour lui j'ai souvent envie d'établir un lien plus affectif et paternel pour essayer de sortir l'élève de cette situation si c'est un élève qui est habituellement motivé là je ressens beaucoup plus de culpabilité et de contrariété ». Marc souligne donc ce mélange entre motivation, lien affectif et lien familial. Se dessine un enseignant fils d'enseignants et de scientifiques, devenu père et enseignant de physique. Dans le droit fil/fils de sa généalogie familiale, Marc se conduit comme un père vis-à-vis d'Amadou, après avoir discuté avec le père d'Amadou, et la relation se dénoue dit-il.

Il ajoutera également un élément important au sujet de son impossible à supporter : « Plus jeune j'ai mis deux gifles (à deux élèves différents), j'ai perdu le contrôle ». La temporalité de la formation semble accoucher progressivement de cette mise en lumière.

Durant l'entretien individualisé, il expliquera « y a eu un mot un mot de trop de leur part genre « ta gueule » ou et là blim ». Et Marc analyse le chemin parcouru : « si je sens le gamin qui monte un peu dans les tours ... jme mets en retrait ... jme laisse pas autant toucher ... ça c'est sûr ». Cette verbalisation nécessite un temps, celui de la formation, et arrive à la fin. Nous soulignons également le courage de cette parole face au tabou de la gifle, et donc la maturité professionnelle de cet enseignant.

Concernant l'animation scientifique, Marc en parle tôt mais quelque chose semble venir à sa conscience durant l'entretien au sujet du théâtre : « ce grand stress et après cette délivrance ... t'es sur scène la pièce se fait tu prends un pied incroyable ». Et Marc d'ajouter spontanément : « mais un peu comme les premiers cours hein t'es tu rentres de là tu rentres dans ta première salle t'as la boule au ventre ... puis plus ça va plus plus tu prends plaisir parce que ça s'passe pas si mal ». La théâtralisation et l'enseignement s'emmêlent et nous faisons l'hypothèse que les sentiments vont du trac à la grande euphorie, comme si quelque chose se dénouait, comme si une scène intime répétée et fondatrice se rejouait avec laquelle Marc apprendrait à vivre « puis plus ça va plus plus tu prends plaisir parce que ça s'passe pas si mal ».

Pour conclure, l'écriture personnelle a amorcé une réflexivité chez Marc, mais l'analyse de pratique semble avoir été révélatrice : il repère son transfert sur Amadou, rencontre ensuite l'élève et son père. La relation change et Amadou gagne en attention et motivation au regard de Marc.

Le temps est un facteur nécessaire à la prise de conscience : la caractérisation du déjà-là et les analyseurs du rapport à l'épreuve gagnent en profondeur au fur et à mesure des carottages de la recherche.

Marc est satisfait de cette formation « c'était très chouette ». Mais il regrette qu'elle soit courte au vu de la densité des concepts. « j pense ça aurait été bien que ça dure deux ans pas un ... parce que l'approche psychanalytique c'est quand même pas du tout naturel ». Mais Marc estime qu'il a changé sa posture : « et je vois plus les choses de la même façon ... tu vois si je vais aller observer quelqu'un ou même

moi-même bah je vais me poser la question de voila ... c'est quoi son déjà-là c'est quoi euh est-ce qu'y a quelque chose derrière qui explique ce comportement-là ».

#### **4.2. Léda : « Le pont »**

Léda enseigne le français depuis 26 ans. Rapidement dans sa carrière d'enseignante, elle commence « à *pratiquer des choses un peu à l'étouffée à l'intérieur* ». Elle reconnaît un « Gout pour la marge », « « Expérimenter, proposer, tâtonner : '4° AES, 3° d'insertion, classe de transition en deux ans pour les 6° en difficultés, enseignement en prison, quartier hommes puis femmes » et créera une « classe thé(à)tre pour des élèves sans option sur le cycle central de l'époque » pendant 7 ans. Toujours en recherche, elle s'engage académiquement en créant un groupe sur les Dys, également dans une équipe « belge sur la question du Haut Potentiel » et suit une formation sur « la pensée en image avec un membre du GREx ».

Ce qui l'intéresse, c'est « la pratique sur heu l'activité des gamins sur leur autonomie » et elle supporte difficilement certains conflits avec la hiérarchie : « j'ai des moments très pénibles dans dans ma carrière avec ça où j'ai dû quitter des établissements parce que c'était plus possible ».

Ses « grosses colères » semblent prendre racine dans une éducation au sein d'une « communauté super heu rigoureuse sur des sur des règles heu d'équité de partage de bienveillance », « en tant qu'enfant cette ce mode de fonctionnement me semblait tellement limpide que y déroger c'était carrément monstrueux ». Et l'élan professionnel de Léda reste habité par cette éthique puissante.

Comment appréhende-t-elle les outils de la formation ? Concernant les écrits, on peut observer que les traces sont assez courtes. Parfois le temps accordé lors du PILAR a manqué à certains pour des raisons techniques : le matériel informatique, la connexion..., ce que les coquilles du fichier de Léda laissent supposer. Concernant le rapport à l'épreuve, il semblerait que Léda déploie une grande finesse dans la perception de sa signature professionnelle. En tant que sujet supposé savoir, « Je n'ai pas de problème avec ce que je ne sais pas » et son rapport au savoir met l'accent sur la transmission en créant des « fenêtres » plus que sur le contenu de savoir. Elle parvient à repérer des éléments de conversion didactique, analyseur délicat à manipuler tant il exige une introspection du sujet. « Je pense en image et mes cours s'en ressentent ». Elle revient sur son expérience dans « l'animation avant d'être enseignante et cela est présent dans ma gestion de la classe. Je crois que je n'ai pas regardé les élèves comme tels mais comme des enfants et donc idem pour la classe qui a été plutôt un groupe ». Léda manifeste déjà la conscience de cet aspect dans le déjà-là. Quant à l'impossible à supporter, elle parle davantage de difficultés professionnelles : « Le manque de respect grave et délibéré. Les attitudes scolaires « suicidaires ». Le glissement de la classe ».

Lors de l'analyse de pratique avec sa vidéo, elle présente un extrait concernant Élik « c'est un garçon que j'avais mis heu devant une des deux places je crois c'est celle-là<sup>4</sup> parce que c'était il était très envahissant ». Léda informe le groupe que le

---

<sup>4</sup> L'entretien se fait dans la salle où elle enseigne à Élik.



choix du passage vidéo pour l'analyse professionnelle a déclenché chez elle un effet formatif et contrairement à l'ordre du protocole choisi, elle commence par nous livrer son analyse de la vidéo, du cas dans son ensemble et des changements qu'elle a déjà engagés.

Lors de l'entretien semi-dirigé, elle explicite cette analyse « j'pense qu'inconsciemment j'me libérais un peu et quand heu voilà et quand heu et puis ça m'agaçait qu'il me demande tout le temps d'être hyper disponible j'me sentais un peu harcelée tu vois un peu du genre comme ça et du coup heu quand j'ai vu la vidéo et ben ça m'a renvoyée à ça c'est-à-dire que qu'est-ce que je mets comme stratégie réelle pour l'aider ». Elle décide donc de discuter avec Élik, de rencontrer ses parents. C'est sa sœur aînée qui arrive, assez proche en âge de lui, et elle comprend la situation : « les parents sont partis ils ont fait un retour au Maroc [...] les quatre enfants sont restés à la charge de l'aînée qui avait 17 ans ». Pour Léda « ce gamin il était un manque tout simplement de maman ». Elle met des « des stratégies de communication différentes », « aménage[r] des trucs » et « il s'est apaisé en fait ».

Pour Léda l'usage de la vidéo a été déterminant dans sa relation à Élik, « ça m'a sauté aux yeux » dit-elle.

Durant l'entretien semi-dirigé d'après-coup, Léda continue d'analyser très finement les mécanismes intimes en lien avec son métier d'enseignante.

Elle revient sur l'histoire familiale, notamment leur maman brillante en mathématique, dyslexique donc en difficulté en français et qu'on oriente « en secrétariat le truc incroyable on lui demande voilà parce que ses parents ont divorcé et que elle aurait dû faire des études » que « son père refuse de [les]lui payer parce qu'il était en train de divorcer et que il était en bisbis avec la mère ». « J'pense qu'on est un pont entre nos parents en fait » dit Léda de sa sœur et d'elle aussi : « et la formation elle m'a mis en regard de ça et j'me suis dit mais pourquoi à un moment donné j'ai refusé ce truc scientifique qui était là pourquoi je me suis pas autorisée à le faire pourquoi je me suis sentie soulagée en fait heu terminées les angines heu les hospitalisations du jour au lendemain alors que la seconde c'était vraiment le moment où on me mettait une pression pas possible fallait que je choisisse moi ma réponse ça a été j'tombe malade stop en fait c'est comme ça que je le lis maintenant je l'ai dit je restais sans voix par rapport à ça c'était vraiment ça quoi donc ».

Pour faire un bilan d'étape, on peut répondre que cette formation a été initiatrice de changement « cette formation elle vient à point... hein moi j'ai un parcours qui est long déjà 26 ans c'est heu c'est pas rien voilà donc c'était pas mal heu ... moi ça me donne envie de continuer heu à réfléchir heu je sais pas si heu je recommencerais ... cette carrière si je j'avais le choix heu ». Si Léda a vu une liberté dans son choix d'être enseignante, elle déclare aujourd'hui qu'elle se tournerait vers une activité donnant plus de place à la création ; tout en précisant par ailleurs qu'elle lit de plus en plus d'ouvrages scientifiques, « *mon compagnon il est prof en SVT et formateur en SVT c'est rigolo parce que lui heu je il est passionné de poésie et heu donc on met en fait il est il va vers les lettres et et moi je me suis rendu compte que je voilà bouquinais beaucoup de choses scientifiques* » comme si elle revenait à son souhait premier, plus scientifique, souhait de Léda, et aussi souhait maternel.

## 5. Discussion

### 5.1. Les outils mis en place

Pour rappel trois sortes d'outils ont été mis en place : les écrits, l'analyse de pratique et l'entretien individualisé.

De façon générale, les écrits sont moins fructueux que les deux autres en ce sens qu'ils sont moins bavards : moins longs en termes de mots. Le temps consacré leur a été moins long et le passage à l'écrit est aussi peut-être une forme d'obstacle. En outre c'est aussi le premier outil utilisé par les enseignants.

Toutefois, dans les écrits de déjà-là, on repère des caractéristiques qui réapparaîtront chez certains, comme la rêverie pour Marc ou la recherche pour Léda, qu'ils ne cesseront de creuser tout au long de la formation.

De la même façon, 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) » (DL).

Dans son écrit de déjà-là, Nana précise qu'elle a passé sa « Scolarité dans la même cité scolaire dans l'enseignement privé de la maternelle à la 3ème dans laquelle j'habitais car mes parents étaient tous les deux profs de math dans cet établissement et mon père chargé de l'internat. »(DL). Elle décrypte un certain rapport au savoir et à l'institution : « monde clos »(DL) et l'« envie de fuir ça » (ESDAC) qu'elle évoque plus tard. Sa signature professionnelle d'enseignante de mathématiques se dessine au long de la formation.

L'analyse de groupe à partir de vidéo a été mis en place par tout le groupe et pas seulement par le binôme de formateur et chercheure. Il a été le moment où le collectif a pris une cohésion extrêmement forte, sans doute du fait de l'engagement qu'il implique. Cela a créé au sein du collège un collectif d'entraide et une écoute au-delà des préjugés, puisque chacun s'expose en vidéo avec un élève (considéré comme) démotivé : Marc en prise avec la rêverie d'Amadou ou Léda et la sollicitation continue d'Élik.

Ce travail permet d'avoir un œil souvent rare sur la pratique des uns et des autres et un retour sur la sienne, ce que souligne Yvon : « J'trouvais que c'était intéressant d'avoir déjà un regard sur sa pratique et heu aussi de voir ce que font les copains nan c'est j'trouvais que voilà on était heu à la fois dans la position d'observé et d'être observateur du coup j'trouve que j'ai appris pas mal de choses ouais ». Au sujet d'une séance vidéo moins structurée que ne le demande l'institution, il reconnaît que l'apprentissage a été meilleur : « ça m'a permis de déculpabiliser et j'pense que c'est important ».

Judith souligne aussi son intérêt : « j'trouve ça très très enrichissant qu'on qu'on puisse faire ce genre de de d'exercices d'analyser de voir... 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 ».

La vidéo de cas de démotivation de deux garçons apportée par Martin 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 ».

L'analyse de pratique peut être 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 » dira Judith.

Et pour Yvon « c'est pas quelque chose qui me dérange plus que ça ». Il explique qu'il a l'habitude de recevoir beaucoup d'adultes observateurs dans sa classe.

Passons aux entretiens individualisés. Ils se situent en fin de parcours et bénéficient du travail amorcé. Ils n'auraient pas pu être proposés plus tôt du fait de l'engagement qu'ils impliquent : il s'agit de creuser la signature professionnelle sous l'angle d'une orientation clinique psychanalytique, donc d'aller plus avant dans l'introspection. Cet outil a été proposé parce qu'un collectif s'était construit solidement et seulement pour ceux qui le souhaitaient. Marc y creuse les liens entre théâtre et science au travers de l'animation scientifique, tout en revenant sur son ascendance d'instituteurs et de scientifiques, il décrypte aussi finement son transfert avec Amadou. Léda repère sa place de « pont » entre ses parents dans sa position d'enseignante de lettres.

La généalogie familiale est souvent un point capital de l'entretien. Martin devient enseignant d'éducation physique et sportive après les échecs et l'abandon de sa sœur pour cette carrière : « c'est moi qui ait pris le flambeau ». Désormais, il est fils à double titre : biologique et sportif (de haut niveau) « ouais plutôt du côté de mon père si... si y a une influence ça c'est sûr ».

Judith, l'enseignante d'anglais, décrit une famille maternelle d'ascendants parlant divers langues étrangères. Elle-même aime chanter et jouer de la musique, depuis la Terminale où elle a appris à s'affirmer: « *alors je sais pas si c'est parce que je suis prof que du coup maintenant je... j'accepte plus ma voix aussi... c'est heu aussi le fait de faire du chant... un peu qui me... ce que j'suis quelqu'un qui parle très doucement... en dehors [...] de poser la voix... c'est quelque chose que j'avais beaucoup de mal à faire avant (racle)* ». « *Pour moi clairement... quand je suis devant une classe je suis sur scène* ». Judith aujourd'hui enseigne l'anglais aux « *sonorités rondes et chaudes* ». « C'est des choses très liées pour moi je peux... une porte d'entrée des langues c'est aussi la musicalité heu... que ça peut dégager ». Des significatifs clés émergent autour de sa position d'enseignante.

Que dire de la formation dans sa globalité ? Il est difficile de distinguer l'efficacité de chaque outil dans le sens où ils vont convoquer transversalement les mêmes concepts : déjà-là ; impossible à supporter, sujet supposé savoir, conversion didactique, rapport au savoir, transfert... et apparaissent à des moments différents de la formation.

La formation a pu avoir un effet grâce à l'entrecroisement de ces divers outils, et selon des mécanismes hétérogènes. L'entretien individualisé se base sur la parole

et privilégie l'association libre des signifiants. L'analyse de pratique bénéficie de l'effet groupal avec sa dimension multi-transférentielle, mais aussi d'une confrontation avec des images attestant de gestes et de paroles prononcés par l'enseignant. L'écrit s'éloigne des pratiques issues de la psychanalyse telle que la parole. Le texte monogéré de l'écrit induit une reconstruction, l'éloignant des manifestations de l'inconscient. Toutefois il a l'intérêt de provoquer une introspection chez l'enseignant ; quelles qu'en soient les traces.

Évaluer précisément les effets transformatifs reste délicat. De plus nous n'avons pas d'indices sur les effets de l'entretien individualisé : il faudrait faire un nouvel entretien d'après-coup. Toutefois nous pouvons suivre la parole des enseignants :

Marc qualifie cette formation de « très chouette », quoi que trop courte au vu de la densité des apports théoriques qu'il aimerait mieux utiliser. Mais un certain regard est né en lui empreint de réflexivité et de questionnement clinique. Yvon estime que « c'est important de savoir d'où l'on vient et cette formation m'a permis de me repositionner ». Judith ne perçoit pas de changement précis suite à son analyse de pratique « peut-être qu'en visualisant trois extraits au bout d'un moment on me dit bah tiens y a toujours ça qui revient... peut-être que là ça me permettrait d'en prendre conscience.. ». Toutefois nous soulignons les liens construits autour du signifiant voix dans son entretien semi-dirigé qui font émerger à la conscience son désir d'enseignante. Martin juge 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 ça ». La formation a été pour Léda une étape dans son processus continu de recherche qui finalement la questionne sur son désir d'enseigner.

L'une de nos questions de recherche était de savoir si la formation PILAR avait été efficace en examinant l'éclairage et les outils de la recherche, également la méthode mise au point. Globalement on peut répondre oui à l'intérêt de l'orientation clinique psychanalytique dans une formation visant à encourager la réflexivité des enseignants.

## **5.2. L'orientation clinique psychanalytique**

Cette orientation crée des craintes à plusieurs titres. Deux personnes ont quitté la formation à l'issue de la présentation du cadre et du travail demandé, notamment l'analyse de pratique au travers de vidéo. « J pense le premier jour on s'est dit presque mais elle ne veut pas de nous en disant si vous êtes pas à l'aise vous avez le droit de partir » rappelle Martin. Nous, binôme formateur et chercheure, avons tenu à ce que chacun puisse s'engager librement, au-delà de l'offre institutionnelle à laquelle ils avaient déjà souscrit.

Marc qualifie cette formation de « très inattendu[e] » « c'est vrai que si on avait pu choisir à l'avance bah l'approche psychanalytique jamais on serait allé vers ça quoi j pense », « on se dit « mais mon dieu mais c'est quoi ce truc ! ». « Je disais qu'en fait moi j'étais vraiment heu bousculé au départ... par votre approche j'ai je m'attendais pas du tout à ça alors à moi qui me correspond à 800 % moi c'est des des un milieu la

psychanalyse etcétera ça me parle et j'ai j'aime bien ça j'aime comprendre heu donc je suis ravi vraiment que ça ait pris ce virage... » explique Martin.

Les Formations PILAR encouragent la réflexivité. Ici, cela suppose un engagement personnel non négligeable dans un contexte professionnel. « mais ouais c'est c'est c'est ça a été c'est une sacrée formation » pour Martin et pour Nana « c'est émotionnellement fort ».

Cela exige un cadre éthique fort et un groupe cimenté dans la confiance, du fait qu'elle induit un déplacement personnel, quoi qu'il en soit, même si ce n'est pas la cure. Cela pose également la question de la transmission : « Comment on va parler aux autres de ce qui s'est passé ? » se demande Nana. Difficile de dire son effcience sans dévoiler l'autre et soi-même dans le cadre institutionnel « j'ai vraiment l'impression qu'il faut qu'on se préserve » précise-t-elle au moment de la transmission au reste de l'équipe enseignante.

La formation PILAR se construit sur 5 journées dispersées sur un an, ce qui est conséquent et assez rare. « *Après moi j'ai trouvé très intéressant d'avoir un tel temps entre le moment où tu fais ta vidéo et le moment où tu la regardes parce que bah les choses ont évolué donc du coup* » explique Nana. « C'est une chance inouïe ça n'arrive pas du travail qui dure » dit-elle. Cette ingénierie permet de créer des après-coups : ces temps long du travail psychique : « donc moi je suis revenue sur ce que j'avais posé dans le déjà-là », « se poser des questions sur soi moi heu c'est un truc qui m'a toujours intéressée » et elle suivra le fil de ses questions jusqu'au secret entourant sa naissance et le mariage de ses parents.

Comme Nana; Marc, Martin et Judith soulignent la difficulté de certains concepts. Marc les utilise lors des travaux écrits, mais voudrait mieux les manipuler en analyse de pratique. Toutefois une perspective autoréflexive s'installe. Martin émet des réserves sur l'avenir : « après aujourd'hui savoir ce qu'on va en faire comment on va s'en débrouiller heu vraiment sur notre action et sur la démotivation des élèves j'avoue que je pense qu'on manque sûrement encore de pistes vraiment mais y a un travail là que je fais du coup sur moi ».

La formation a-t-elle répondu à la demande initiale d'accroissement de la motivation des élèves ? C'est l'autre question que pose cet article, et à laquelle nous répondons non.

Au début de la formation, nous avons souligné que nous n'avions pas la capacité de travailler sur la démotivation des élèves, mais plutôt de créer un levier au travers de la posture de l'enseignant. Notre entrée clinique ne peut travailler que sur les sujets présents : ici les sujets enseignants. Toutefois nous constatons des indices de changement chez des élèves : Amadou, Elik par exemple.

La formation a dépassé la question de la démotivation perçue par l'enseignant chez l'élève, mais a plus généralement abordé des difficultés professionnelles au cœur même de la relation transférentielle dans cet espace psychique de la classe : « oui c'est une formation qui parle qui travaille pas que sur la démotivation des élèves » précise Martin.

Le dispositif PILAR encourage la réflexivité et donc aborde la formation sur l'angle personnel. Notre cadre clinique d'orientation psychanalytique tresse plus

étroitement les liens entre dimension professionnelle et personnelle, et tente d'entrer dans le territoire de l'inconscient. C'est la raison pour laquelle nous avons largement insisté au début sur la liberté ou non de s'engager dans cette formation en connaissance de l'engagement que cela suscitait.

Cette formation sert donc en premier chef l'enseignant, mieux armé pour aborder émotionnellement ses difficultés dans son métier, mais cela va aussi impacter sa vie en général. L'institution n'en bénéficie que par la présence de l'enseignant qui possède ce savoir-faire difficile, voire impossible à transmettre, et l'emporte avec lui s'il quitte la structure. Il y a une dimension émancipatrice dans toute démarche psychanalytique. Selon Castoriadis, « La psychanalyse est une activité pratico-poïétique » (Castoriadis, 2000, p. 179). Et les enseignants ici inventent un savoir qui leur est propre, qui est difficile à transmettre, qui leur échappe peut-être en partie et qui échappe à l'institution.

Toutefois cette formation à la réflexivité au sein de l'institution scolaire interroge. Dans une société dénigrant la résistance au changement, et prônant la « culture de l'autonomie et de la responsabilité » (Barbier et Wittorski, 2015, p. 6), on peut se demander si ce type d'approche réflexif n'est pas enclin à instaurer des ingénieries sociales de contrôle au plus intime des enseignants.

## 6. Conclusion

Le dispositif de formation PILAR innove en adossant à la recherche une ingénierie de formation pour enseignants volontaires éprouvant une difficulté professionnelle. Nous avons répondu à la demande d'un groupe d'enseignants confronté à la démotivation des élèves en offrant un éclairage et une ingénierie d'orientation clinique psychanalytique. La formation s'est progressivement créée collectivement et a permis de constituer un collectif très solide et investi. L'écrit, l'analyse de pratique avec la vidéo et l'entretien individualisé ont été les trois outils majeurs de cette formation. Ils offrent des intérêts hétérogènes tout en travaillant sur des concepts transversaux à la formation. Nous avons voulu présenter deux cas de façon plus détaillée afin de rendre compte finement de l'impact de cette formation et ensuite avons enrichi la discussion en l'ouvrant sur les autres enseignants du collectif. Alors oui l'orientation clinique psychanalytique semble avoir eu un intérêt dans sa capacité à travailler la réflexivité des enseignants. Mais non elle ne peut pas travailler sur la démotivation des élèves : elle travaille sur la posture des enseignants qui en retour peuvent changer la relation avec l'élève. Cette formation dépasse la simple question de la démotivation, est en mesure de traiter d'autres difficultés professionnelles et en même temps embrasse des problématiques intimes. Le désir de l'enseignant s'inscrit au plus intime du sujet de l'inconscient et ce type d'approche en formation exige une déontologie forte tant du point de vue de la conduite de la formation que de l'usage que l'institution en, général peut en faire. De ce fait, nous émettons certaines réserves quant à une généralisation plus étendue de ces résultats.

Nous avons pu ici construire un collectif très soudé qui a su se préserver, mais cet équilibre précaire ne se réplique pas du simple fait de l'utilisation de l'ingénierie. Il y va aussi de rencontres d'individus, d'une certaine contingence en somme.

L'adhésion de l'enseignant à ce type de formation ne doit pas se faire dans le seul choix offert par l'Institution. Il nous semble important que l'ingénierie laisse un espace de choix supplémentaire pour que chacun des enseignants se trouve là sujet, en liberté.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Balint, M., & Valabrega, J.-P. (1996). *Le Médecin, son malade et la maladie*. Payot.
2. Barbier J.-M & Wittorski W. (2015). La formation des adultes, lieu de recompositions ?, *Revue française de pédagogie*, N° 190, 5-14. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4672>
3. Bion, W.- R. (1962). *Aux Sources de L'Expérience* (1979 trad. Robert. F). PUF : 2003.
4. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les Enseignants Entre Plaisir et Souffrance*. PUF.
5. Blanchard-Laville C. et Fablet D. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*, nouvelle édition revue et corrigée. L'Harmattan.
6. Brossais, E., & Savournin, F. (2016). Étudier 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*, 352-363. Réseau national des ESPE.
7. Buznic-Bourgeacq, P. (2019). « *Le sujet dont il s'agit encore* » *Cheminement d'un chercheur en éducation vers une clinique du sujet didactique*. (HDR non publiée, Toulouse).
8. Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.
9. Castoriadis, C. (2000). *Le monde morcelé : Vol. 3, Les carrefours du Labyrinthe*. Paris : Seuil.
10. Chemama, R., & Vandermersch, B. (Éds.). (1998). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Larousse.
11. Combis-Carnus, M.-F. (2001). *Analyse Didactique du Processus Décisionnel de l'Enseignant d'EPS en Gymnastique : étude de cas croisés* (Thèse non publiée, Toulouse).
12. Imbert, F. (1992). Groupe Balint et formation des pédagogues. *Pratiques de formation*, 23, 95-109.
13. Lacan, J. (1968). La méprise du sujet supposé savoir, *Scilicet, N°1*, in *Autres Ecrits, Vol.4*. Seuil.
14. Lacan, J. (1971). *Écrits*, 2. Seuil.
15. Lacan, J. (1977). Ouverture de la section clinique, *Ornicar, N°9*.
16. Lévine, J. (2002). En guise de présentation du Balint-enseignants. La place du « refus d'oublier » dans la problématique de la méthode. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, N° 39, 111-131. DOI : [10.3917/rppg.039.0111](https://doi.org/10.3917/rppg.039.0111)

17. Mellier, D. (2002). Le groupe d'analyse de la pratique (gap), la fonction « à contenir » et la méthodologie du groupe Balint. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 39(2), 85-102. <https://doi.org/10.3917>
18. Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation* (HDR non publiée, Toulouse).
19. Terrisse, A. & Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive, EPS quels enjeux de savoirs ?* De Boeck.
20. SMB. (2020). *Fonctionnement des groupes Balint*. Société Médicale Balint France. <https://www.balint-smb-france.org/groupe-balint.php>