Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve

Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM

From the relationship to knowledge to the relationship to the test

The viewpoint of two student teachers at a teacher training college

Vom Verhältnis zu den Berufskenntnissen bis zum Verhältnis zur Prüfung

Der Standpunkt von zwei Referendaren an der pädagogischen Hochschule (IUFM)

De la relación al saber a la relación a la prueba

La opinión de dos profesores en prácticas en el IUFM

Isabelle Jourdan et Emmanuelle Brossais

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1064>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1064

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2011

Pagination : 9-22

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Isabelle Jourdan et Emmanuelle Brossais, « Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve », *Recherche et formation* [En ligne], 66 | 2011, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1064> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1064

Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve

Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM

> Isabelle JOURDAN

> Emmanuelle BROSSAIS

Université de Toulouse 2-Le Mirail, IUFM Midi-Pyrénées, GRIDIFE (Groupe de recherches sur les interactions didactiques et la formation des enseignants)

RÉSUMÉ • Cet article présente une étude renouvelée du rapport au savoir centrée sur les tensions que les professeurs stagiaires à l'IUFM vivent dans l'épreuve de la situation didactique. Ces tensions, émergeant de leur discours, sont présentées dans deux études de cas. Notre analyse permet de mettre au jour, dans le cadre de la didactique clinique des disciplines, quatre dimensions, « la conversion didactique », « le sujet supposé savoir », « l'impossible à supporter » et « la construction identitaire », qui nous amènent à dessiner les contours de la notion de rapport à l'épreuve.

MOTS-CLÉS • didactique, conduite de la classe, profession d'enseignant, étude de cas.

L'objectif de cet article est d'envisager des analyseurs inédits des pratiques enseignantes en les situant dans la problématique de l'EDiC (Équipe de recherche en didactique clinique, IUFM de Toulouse) qui accorde une place essentielle à la position subjective des sujets enseignants pris dans le système didactique. Ainsi, les recherches en didactique clinique des disciplines associent les dimensions didactique, centrée sur l'enjeu de savoir, et clinique, centrée sur le sujet divisé, assujetti, singulier (Terrisse & Carnus, 2009).

1. Cadre conceptuel et problématique

Dans les recherches en éducation, la notion de rapport au savoir a connu un essor croissant pour analyser les pratiques enseignantes (Laterrasse & Brossais, 2006).

Le rapport au savoir est une mise en lien qui « ne nomme pas le savoir mais une liaison d'un sujet et d'un objet » (Beillerot *et al.*, 1989, p. 67). Les travaux du CREF¹ considèrent le rapport au savoir comme processus créateur d'un sujet donateur de sens (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996). Dans cette acception,

1 CREF : Centre de recherche éducation et formation.

le rapport au savoir est le « processus par lequel un sujet à partir de savoirs acquis produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot, 2000, p. 51).

Nous avons étudié le rapport au savoir de professeurs débutants en deuxième année de formation à l'IUFM lors de précédentes recherches (Carnus, Garcia-Debanç & Terrisse, 2008). Ces enseignants novices vivent, en effet, une crise identitaire professionnelle (Blanchard-Laville, 2001), source de remaniements à double valence : angoisse et insécurité vs découverte et construction. Nous concevons l'entrée dans la profession sous l'angle du sujet, c'est-à-dire la façon singulière dont les enseignants donnent sens aux savoirs disciplinaires et professionnels, y compris les dilemmes et remaniements identitaires associés.

Nous souhaitons montrer l'intérêt de renouveler l'étude du rapport au savoir en nous centrant sur les tensions vécues par le sujet dans l'épreuve de l'enseignement. Dans cette épreuve, l'enseignant tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat didactique fonctionne comme un système d'obligations réciproques, explicites et implicites, déterminant ce que chaque partenaire a la responsabilité de gérer (et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre) et comportant une part de contingence (Brousseau, 1986).

Les recherches en didactique des disciplines considèrent l'enjeu de savoir comme central dans la relation ternaire « enseignant-savoir-élève ». Notre analyse des tensions s'appuie sur ce triangle revu par Terrisse (1994) dont le fait didactique répond à une double détermination : les contraintes externes au sujet (nature du savoir en jeu, caractéristiques de la classe) et les contraintes internes (histoire du sujet enseignant, rapport au savoir). Pour prendre en considération ces différentes contraintes, Terrisse pose le savoir comme un « pas tout transmissible » (*ibid.*, p. 87) en l'intégrant au centre du triangle.

Figure 1 : triangle didactique revisité (Terrisse, 1994)

Remplacer le pôle du savoir par l'épreuve est essentiel dans le sens où il introduit ce « moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité » (*ibid.*, p. 87).

La contingence nomme l'imprévisibilité fondamentale générée par la situation didactique, liée à la présence de l'autre dans le passage à l'acte d'une interaction avec lui. C'est « l'impossibilité de prévision du résultat de l'épreuve par laquelle l'élève s'assure ou non de sa qualité, par laquelle le professeur s'assure ou non de l'efficacité de sa transmission, soit de sa qualité de professeur » (*ibid.*, p. 88). Aucun savoir *a priori* ne peut répondre à la situation rencontrée dans l'épreuve, on ne peut l'inférer qu'après coup. La contingence est consubstantielle à la situation didactique (Terrisse, 2000).

Une telle modélisation du triangle didactique renouvelle le sens que l'on donne habituellement au terme expérience pour les pratiques enseignantes. Au côté de l'acception usuelle venant de la racine indo-européenne *per* (aller de l'avant, pénétrer dans) et du latin *experiri* (expérience acquise) avec son substantif *expertus* (qui a l'expérience de), nous relevons également une deuxième origine étymologique du latin *experientia* qui signifie « épreuve », « tentative », « essai » (Rey, 2000). Pour nous, l'expérience est donc, non seulement l'intégration avec le temps d'un ensemble de pratiques mais aussi, un essai, une épreuve ou une mise à l'épreuve.

Avec ce triangle, l'activité de l'enseignant est envisagée comme l'étude des choix qu'il effectue parmi un ensemble de possibles autorisés par la situation et ses contraintes. Ces choix peuvent être source de tensions que nous définissons comme l'état de ce qui menace de rompre entre deux éléments d'une dialectique. Tirillés entre des éléments contraires, les enseignants ont à prendre position. La notion d'épreuve, intégrée dans le triangle didactique, nous permet de rendre compte des tensions de deux sujets enseignants dans les débuts de leur expérience professionnelle. Notre question de recherche est alors : quelles sont les tensions repérables chez deux enseignants débutants, nouveaux entrants dans le métier, confrontés à la contingence de l'épreuve de la classe et à leur désir de transmettre des savoirs ?

2. Méthodologie

Nous avons analysé le rapport au savoir de onze professeurs stagiaires (EPS², français et mathématiques), volontaires pour participer à nos travaux de recherche (Carnus, Garcia-Debanc & Terrisse, 2008). Nous avons procédé par entretien semi-directif pour cerner la singularité de leurs expériences et le sens qu'ils accordent aux savoirs appris et à leur pratique professionnelle par des questions orientant la réflexion et suffisamment ouvertes pour permettre au sujet de construire sa pensée (Van der Maren, 1996). Nous intéressés aux tensions que les enseignants vivent au moment de l'épreuve, nous en avons choisi deux pour procéder à cette

nouvelle analyse. Leur appartenance à des disciplines distinctes (Marc en EPS, Irène en français) a fondé notre choix ainsi que le poids de l'expérience dans leurs choix didactiques.

Chaque entretien (d'une heure environ) a été enregistré et intégralement retranscrit. Nous avons opéré une analyse de contenu des entretiens qui permet de découvrir, par une méthode rigoureuse (Bardin, 2001), la signification que les enseignants attribuent à leurs pratiques afin de repérer les tensions professionnelles. Nous avons ensuite prélevé des extraits significatifs de leur position subjective que nous avons organisés sous forme de vignettes pour construire le cas. Chacune de ces vignettes rend compte d'une tension de l'enseignant confronté à l'épreuve de la classe. Notre analyse s'attache à ce que le plus singulier d'une expérience personnelle puisse témoigner de l'universel de toute condition humaine (Terrisse, 2000).

3. Résultats

3.1 Irène, professeur stagiaire de français

Irène est titulaire d'une maîtrise de lettres classiques et d'une licence d'arabe. À 32 ans, elle a déjà enseigné le français à l'étranger avant d'obtenir le CAPES. Elle enseigne dans une classe de seconde.

3.1.1 Un objet de savoir à double face : entre exigence et plaisir

Irène fait le choix d'enseigner l'analyse de l'image³, porteuse elle-même d'ambivalence et source de difficultés. L'image permet de mobiliser l'intérêt des élèves qui sont « *plus accrochés que face à un texte* ». Mais son enseignement n'est pas toujours repéré comme un espace de travail par les élèves qui se disent : « *c'est une heure récréative* ».

L'objectif d'Irène est de leur faire comprendre qu'étudier l'image « *c'est un travail tout à fait sérieux au bac ils peuvent très bien avoir un corpus comportant des textes et des images* ». Le choix de travailler sur l'image répond à cet objectif d'engagement des élèves : « *j'ai essayé... à chaque fois de divertir [...] les types d'images, les dessins d'humour, photos, publicités [...] pour que ce soit un peu plus [...] que ça égaye* ». Le lapsus qu'elle commet entre divertir et diversifier est révélateur de cet enjeu de faire plaisir aux élèves.

3.1.2 Faire le programme : des choix et des renoncements

Irène est tiraillée entre sa volonté de suivre le programme et le risque de ne pas pouvoir le faire. Ce risque est lié à la question du temps qui impose des choix :

3 « La lecture s'applique aussi à l'étude de l'image. On utilisera des images fixes et mobiles, pour s'attacher à dégager les spécificités du discours de l'image », extrait du BO n° 41, 7 novembre 2002, disponible sur Internet : <<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo021107/MENE0202333A.htm>>, consulté le 21 février 2011.

« j'ai dû faire des deuils évidemment une séquence consacrée à la guerre [...] travail donc argumentatif j'avais travaillé sur le dessin de presse [...] c'est vrai que la propagande j'aurais voulu plus l'étudier aussi après ça va faire trop ». Ses choix didactiques sont empreints de regrets : « j'aurais voulu consacrer beaucoup plus de temps à... donc je n'ai travaillé que sur l'image fixe [...] pas sur l'image mobile ». Elle trouve dans le programme des étayages à ce désir de valoriser l'image : « j'ai lu dans les Instructions officielles [...] que l'image tient une place primordiale ».

3.1.3 Choisir un objet d'enseignement insuffisamment maîtrisé

Irène retire une satisfaction personnelle à se former à de nouveaux contenus de savoir : « faire un mémoire là-dessus ça va aussi me pousser à exploiter cette donnée-là ».

L'enjeu, pour Irène, est d'enseigner un objet de savoir qui contribue à l'éducation aux médias : « on est toujours justement surpris par l'image c'est bien son rôle... et dérouter parce que peut-être on en maîtrise pas justement... la portée ». Elle est tiraillée entre cet objectif et sa méconnaissance de l'analyse de l'image et de son usage en classe : « j'pouvais pas parler de l'image sans avoir lu un minimum [...] j'espère que j'pourrai combler mes lacunes ». Ce tiraillement génère des regrets : « c'est dommage j'aurais pu effectivement aborder ce problème-là ils auraient peut-être pu mieux comprendre ».

Le mémoire professionnel lui permet de résoudre en partie la tension dans laquelle elle se trouve prise : « l'image [...] c'est un instrument de cours qui est très très positif [...] mais à condition de vraiment... de le maîtriser et c'est vrai que je le maîtrisais pas 'fin que je le maîtrise toujours pas ».

3.1.4 Enseigner son rapport au savoir : entre émotion et analyse critique

Irène identifie un double mouvement dans son propre rapport aux images. L'émotion est première pour « sentir » et dans un second temps s'impose une élaboration structurée : « personnellement lorsque je peux voir telle ou telle image je pense que la réaction est assez immédiate après effectivement il faut apprendre à la relire à la redéfinir à l'affiner ».

Elle projette ce rapport personnel au savoir dans son enseignement, comme si elle supposait que le rapport à l'image de chacun de ses élèves était comme le sien. Il s'agit d'abord « d'éveiller la sensibilité des adolescents à travers l'œuvre d'art ». Les élèves ayant « tendance à rester dans le descriptif », elle apporte des « clés de lecture », éléments techniques d'analyse de l'image. Elle propose de partir « de la dénotation pour remonter vers la connotation ». Elle transpose son expérience de lectrice d'image pour ses élèves grâce à des écrits théoriques et « en trouvant cet équilibre-là entre une lecture personnelle et puis analytique [...] pour former des citoyens responsables ».

3.1.5 Gérer les interactions didactiques : entre le vide et le trop-plein

Irène se heurte à la peur du trop-plein liée à l'activité langagière débordante des élèves de la classe « *toujours vivante peut-être trop vivante* ». La peur « *des réactions comme ça un peu sans queue ni tête* » l'a conduite à privilégier un guidage serré de la parole des élèves. Elle aimerait « *laisser parler davantage les élèves leur donner plus de liberté* » conformément à son objectif de construction intellectuelle et citoyenne. Mais elle ne peut s'empêcher de les contrôler : « *je cadre mon cours par des questions et des réponses qui sont pratiquement déjà toutes faites* ».

Cette peur du trop-plein coexiste avec la peur du vide : « *j'ai peur du blanc j'ai peur de ne pas aller là où je veux aller* ». La préparation des cours offre « *heureusement* » un cadre sécurisant : « *finalement c'est quelque chose déjà de très cadré mais ça n'empêche pas qu'il y a une grande part d'imprévu* ». En effet, « *on ne peut jamais savoir si une séance va bien se passer ou pas [...] qu'on l'ait préparée ou qu'on ne l'ait pas préparée correctement on reste très, très sûrs de nous face à notre propos ou alors au contraire on va un petit peu vers l'improvisation évidemment on travaille avec de l'humain donc c'est aussi passionnant mais c'est toujours un peu déroutant* ». Le choix des adjectifs témoigne du poids des affects pour Irène.

3.1.6 Entre ressembler aux collègues et être une enseignante originale

Irène veut doter les élèves d'outils pour lire le monde. Elle estime qu'il est de la mission de l'école de s'intéresser au « *poids de l'image* » pour leur apprendre à la décrypter : « *on ne jure que par les textes et on ne tient pas du tout compte de l'actualité qui entoure les élèves* ». Elle revendique la nécessité d'une perspective innovante : « *je vois qu'il est urgent c'est vrai de créer... je ne fais pas un enseignement pour aider les élèves à lire justement, à être réceptifs aux médias* ». Elle veut se démarquer de ce qu'elle identifie comme les pratiques habituelles des enseignants : « *les autres professeurs n'ont pas encore l'habitude d'insérer l'image dans leurs cours de français* ». Irène se construit une identité professionnelle par opposition aux autres enseignants.

3.1.7 Une position d'enseignante : entre inexpérience actuelle et projection dans une expertise future

Dans cette année de formation, Irène se reconnaît comme une débutante : « *on est encore tout novice on est en pleine formation* ». Elle identifie ses manques, « *la dimension pédagogique et didactique on n'a pas les instruments pour* ». Elle se soumet à l'approbation des formateurs — « *je ne sais pas ce que pensera Madame Rautl⁴* » — qui révèle son besoin d'étayage par des experts : « *elle [la tutrice⁵] va me manquer l'année prochaine* ». Si elle reconnaît ses difficultés, elle se projette

4 Sa directrice de mémoire (nom fictif).

5 Le tuteur apporte au professeur stagiaire une formation de proximité dans son établissement.

toutefois dans l'avenir en position d'enseignante expérimentée : « *mais je pense que dans quelques années je serai suffisamment à l'aise justement avec les textes et avec la classe* ».

3.2 Marc, professeur stagiaire d'Éducation physique et sportive⁶

Marc, 24 ans, est en stage dans un lycée avec des classes de seconde et première.

3.2.1 Un double statut : être apprenant ou être enseignant

Marc met en opposition la préparation au concours de recrutement et le métier : « *quand on a le CAPEPS on n'est pas forcément un bon prof* ». Il vit sa formation en se positionnant, selon les lieux de formation : « *à l'IUFM on est de vrais élèves on est là autant pour discuter que pour apprendre [...] en stage t'enseignes t'es prof t'es plus responsable quoi bien obligé* ». Avec ce double statut institutionnel, « *y a schizophrénie là* ». Marc se considère comme « *élève vis-à-vis de lui* [son conseiller pédagogique] [...] *j'étais là pour apprendre même cette année avec tous mes collègues je me sentais pas d'égal à égal* ». Il lui faut quitter sa place d'élève pour construire une posture professionnelle et devenir l'égal de ses collègues : « *pendant deux ou trois ans ça va être de la formation encore* ».

3.2.2 Transposition expérientielle : ressenti corporel vs connaissance théorique de l'activité

Face à une nouvelle Activité physique sportive et artistique (APSA), Marc a besoin de passer par du ressenti corporel. Son vécu dans l'activité permet une meilleure compréhension de la théorie : « *il faut vivre les choses pour mieux les comprendre. L'escalade on fait de la théorie bon ça va c'est bien mais je suis allé sur le mur cette année ça n'a rien à voir on replace la théorie dans son contexte après faut la relativiser* ». La pratique permet à Marc de « *ressentir* », d'incorporer les savoirs car il faut « *tester la théorie* ».

Cette pratique lui permet également de « *se mettre à la place de l'élève* », de comprendre « *les problèmes qu'ils peuvent rencontrer* ». Ainsi, Marc enseigne en référence à son vécu car « *vu qu'on l'a appris soi-même [...] on sait comment apprendre les choses on sait ce qu'on ressent* ». La tension énoncée est qu'« *on ne peut pas enseigner quelque chose qu'on connaît pas* ».

3.2.3 L'immédiateté du faire vs le temps de l'analyse réflexive

Chez Marc, la démarche de réflexion et d'analyse de sa pratique est coûteuse et n'offre que peu d'intérêt. Son expérience personnelle dans l'activité est transmise aux élèves sans avoir fait l'objet d'une analyse de sa part, « *on se sert en fait de son expérience et de ce qu'on a appris pour faire le cours ça sert directement [...]* ».

6 La formation pour devenir enseignant d'EPS inclut des stages d'observation et de pratiques dès la deuxième année du cursus (L2).

parce que c'est souvent pas des recettes mais un peu quand même ». Cette logique du moindre coût transparait dans sa pratique professionnelle. Marc s'attache avec les élèves à ne « *pas leur faire perdre leur temps* », à « *ne pas faire de vent* ». De même, pour observer une compétence, il s'agit « *d'avoir des critères précis pas subjectifs mais qu'on le voie à l'œil quoi, qu'on puisse pas forcément coucher sur papier mais on sait que cet élève il a cette compétence sans avoir besoin de mettre cinq critères pour la définir* ». Marc organise son enseignement en cohérence avec son rapport au savoir, non réflexif et immédiat : « *l'essentiel c'est ce que je fais* ».

3.2.4 Être performant dans les APSA : être crédible ou perdre la face

Cette pratique corporelle est d'autant plus importante qu'elle donne à Marc une assurance : « *c'est une sécurité affective* ». Il s'inscrit ainsi dans une problématique où il s'agit de « *montrer qu'on est compétent à l'élève* », soit donner à voir une bonne image de soi : « *un prof pas compétent c'est pas bon pour soi [...] c'est même presque jusqu'à l'autorité* ». Montrer son point faible, « *c'est une perte dans la relation* » qui est très difficile à gérer car « *si les élèves ils se foutent de toi c'est pas la peine [...] cette année ça m'est arrivé en tennis de table que les élèves ils m'apprennent des choses c'est moyen* ». Pour Marc, « être un bon prof », c'est « être performant » et la tension devient : « *quand on enseigne quelque chose faut le maîtriser* » car « *l'élève ne peut pas adhérer à quelqu'un qui n'est pas crédible* ». Il faut que « *les élèves croient qu'ils aient confiance [...] alors qu'on ne peut pas être compétent hyper compétent en tout ça semble difficile* ».

3.2.5 Avoir l'adhésion des élèves : entre nécessité et manque

Pour Marc, la communication est un élément essentiel de la compétence professionnelle : il « *faut avoir le contact avec les élèves [...] savoir faire passer les choses ça c'est fondamental* ». Il évoque le charisme comme une notion un peu floue, à la fois « autorité » et « présence ». L'objectif premier pour Marc est d'« avoir l'adhésion » pour pouvoir enseigner alors, « *presque en travaillant même pas à la maison [...] on fait passer plus de choses* ». C'est pour Marc « une condition obligatoire » car « *après on fait passer ce qu'on veut enfin on essaye* ». En ce sens, il propose d'adapter son comportement : « *il y a des classes avec qui ça passe pas si on durcit un peu si on devient un peu plus méchant ça file droit après alors on obtient ce qu'on veut ou autrement être un peu plus sympa pour les avoir quoi c'est un peu plus fort mais bon vous voyez ?* ». Après « si ça passe vraiment pas », Marc fait le choix de changer d'activité et remplace, par exemple, le rugby, auquel « *ils n'adhèrent pas* », par l'ultimate⁷ plus ludique, « *plus marrant* ».

7 L'ultimate est un sport collectif, le ballon est remplacé par un frisbee.

3.2.6 Les identifications : entre son identité et son idéal

Face à cette difficulté à communiquer et à la nécessité d'avoir l'adhésion des élèves pour enseigner, Marc parle de son ancien professeur d'EPS : « *il était bien [...] j'ai appris des choses on l'écoutait il avait une présence incroyable en fait il en faisait pas trop avec nous juste il était là et on savait qu'il était compétent* ». Marc s'identifie à ce professeur et tend vers cette figure idéale hautement charismatique : « *quand je l'ai eu lui je me suis dit que ça pourrait être ça mon métier je me suis dit que je pourrais être comme lui un modèle quoi* ». Il évoque également son conseiller pédagogique, autre figure charismatique : « *il était très crédible quoi quand on voit le prof dans son boulot ce qu'il disait je ne me posais pas de question sur ce qu'il disait je fonçais dedans* ». Comme Marc adhère à ce que lui dit son conseiller pédagogique parce qu'il est « crédible », il désire être celui qui fait « foncer » les élèves, à leur tour, dans ce qu'il leur transmet.

4. Le rapport à l'épreuve

Avec ces deux professeurs stagiaires relatant leurs premières expériences professionnelles en alternance avec leur formation à l'IUFM, nous rendons compte des singularités des caractéristiques des tensions mais également de convergences à partir desquelles nous construisons *a posteriori* des dimensions du rapport à l'épreuve. Ces dimensions, repérées dans les vignettes, sont au nombre de quatre :

- la conversion didactique ; mettre en scène son rapport au savoir, pour Irène, vignette 4 et Marc, vignettes 2 et 3 ;
- le sujet supposé savoir ; maîtrise du savoir et peur de ne pas savoir, pour Irène, vignette 3 et Marc, vignette 4 ;
- l'impossible à supporter ; contingence et peur de la perte de contrôle, pour Irène, vignettes 1 et 5, et Marc, vignette 5 ;
- la construction identitaire ; identité professionnelle et reconnaissance, pour Irène, vignettes 2, 6 et 7, et Marc, vignettes 1 et 6.

4.1 La conversion didactique : mettre en scène son rapport au savoir

Pour Marc et Irène, le vécu personnel organise leurs pratiques professionnelles. Marc, faisant l'hypothèse que ce ressenti corporel est commun à tous, a besoin de pratiquer l'activité qu'il veut enseigner pour la comprendre. Il organise ses enseignements dans une logique de l'immédiateté et du moindre coût qui caractérise son rapport au savoir. Irène semble considérer son propre rapport à l'image (émotion puis outils d'analyse) comme étant universel ; c'est celui qu'elle enseigne. Nous parlons de transposition expérientielle dès l'instant où l'enseignant transpose sa propre expérience vécue en un savoir de référence (Jourdan, 2006). Avec cette autoréférence, point d'ancrage de leur enseignement, les travaux existants en didactique de l'image et de l'EPS ne semblent pas être des points d'appui prégnants pour Marc et Irène. Pour ces deux enseignants, il s'agit d'enseigner

des contenus mais aussi « quelque chose de leur rapport profond à ce type de savoir et ce qu'il avait représenté pour eux » (Rochex, 1996, p. 97).

Nous faisons l'hypothèse que cette transposition expérientielle permet à l'enseignant de s'engager dans l'épreuve de la classe et a une fonction sécurisante, en pensant que les élèves sont comme eux et passeront par les mêmes étapes. Blanchard-Laville montre que l'enseignant (en mathématiques) « est amené à mettre en scène son propre rapport au savoir mathématique » et que celui-ci est « fortement ancré dans l'histoire personnelle de chacun [...]. Ce n'est donc pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet » (2001, p. 101).

Dans une approche clinique de la transposition didactique, Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Margnes (2010) proposent le terme de conversion didactique du contenu de l'expérience en contenu de l'enseignement. Les éléments de savoir construits par l'enseignant dans son expérience personnelle vont organiser le contenu de ses pratiques effectives d'enseignement.

4.2 Le sujet supposé savoir : maîtrise du savoir et peur de ne pas savoir

La maîtrise du savoir disciplinaire est un gage nécessaire mais non suffisant de la capacité à transmettre des contenus d'enseignement aux élèves. Dans l'épreuve, il faut faire preuve.

Face aux élèves, Marc et Irène semblent « éprouver une impuissance à répondre de sa place de maîtrise, et craindre de ne pas pouvoir donner du savoir » (Delanoé & Labridy, 1983, p. 32).

Irène a choisi de donner de l'importance dans ses enseignements à l'image, alors même que c'est un objet de savoir qu'elle connaît mal et dont la non-maîtrise peut la mettre en difficulté face aux élèves. Pour Marc, ce sujet supposé savoir est aussi un corps donné à voir, un « être vu ». En EPS, plus que nulle part ailleurs, l'enseignant s'expose au regard. Il doit être le « corps supposé savoir » (Jourdan, 2006). Il y a, là, toute la difficulté d'une « position enseignante [qui] est d'arriver à exercer une loi, celle de la transmission des savoirs, sans pour autant incarner soi-même le savoir » (Delanoé & Labridy, 1983, p. 33).

Nous faisons l'hypothèse d'une réactivation transitoire du stade infantile « eriksonnien » mettant en tension l'autonomie et la honte ou le doute. Comme le combat pour l'autonomie engage le jeune enfant dans un « sentiment de self-control sans qu'il y ait perte d'estime de soi » (Erikson, 1972, p. 113), les enseignants confrontés à leur non toute-maîtrise, s'exposent à la honte, soit le « sentiment de s'être exposé prématurément et inconsidérément » (*ibid.*, p. 114) ou au « doute de soi total [...], sentiment que tout ce qui est à présent « derrière » dans le temps [...] ne fournit pas les conditions requises pour un nouveau commencement » (*ibid.*, p. 116).

Pour Irène, cette insuffisante maîtrise est vécue comme une lacune à combler et devient un levier pour s'engager dans un processus d'autoformation, source de satisfaction permettant de ne pas se laisser envahir par la honte ou le doute. Pour Marc, elle représente un danger, une perte de soi dans ce qu'il donne à voir aux élèves. Nous pouvons penser que la demande de recettes et de routines de Marc, en position d'insécurité, est l'expression d'une demande forte de béquilles pour le soutenir professionnellement, un « pare-angoisse ».

Les aménagements didactiques et les démonstrations corporelles ne sont pas seulement des médiateurs du savoir, ils spécifient fortement la place que l'enseignant peut, désire ou craint d'y occuper (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Margnes, 2010).

4.3 L'impossible à supporter : contingence et peur de perte de contrôle

La perspective de perdre la face en classe est un objet de préoccupation pour Marc et Irène. Pour Marc, l'enjeu essentiel du contrat didactique est de s'assurer l'approbation de ses élèves. Il est prêt à faire des compromis voire des compromissions (Terrisse & Carnus, 2009), par exemple en modifiant la programmation initialement prévue pour préserver sa relation aux élèves, condition *sine qua non* pour qu'ils apprennent. En faisant le choix de l'image, Irène se crée une tension professionnelle : « faire plaisir-faire travailler », qu'elle s'attache à résoudre en restant exigeante quant à la rigueur de l'analyse qu'elle attend d'eux. Tout régenter dans l'interaction didactique est le choix d'Irène pour se sentir en sécurité, choix qui la laisse toutefois insatisfaite. Leur impossible à supporter (Terrisse & Carnus, 2009) est de ne pas réussir à trouver cet équilibre interne, trouver une bonne distance avec les élèves et soutenir sa place d'enseignant : compromission pour l'un, choix intenable pour l'autre.

Pour Blanchard-Laville, dans l'espace de la classe, la composante narcissique est essentielle : « d'un côté, le voilà avec un sentiment de puissance, d'omnipotence même ; de l'autre, il se sent en déficit narcissique, il peut aller jusqu'à perdre pied » (2001). Nous considérons que, pour Marc et Irène, garder le contrôle signifie rester le maître de la situation didactique telle qu'elle est représentée par Terrisse (1994). Ainsi, enseigner ne se réduit pas à la transmission ou à l'appropriation d'un savoir. L'enseignant en mettant à l'épreuve une image de maîtrise qu'il ne peut assumer, se risque à une blessure narcissique.

4.4 La construction identitaire : identité professionnelle et reconnaissance

Soutenir sa place d'enseignant conduit le sujet à opérer des choix et l'inscrit dans une dynamique identitaire, dans ce temps « d'entre deux » (Blanchard-Laville, 2001). Irène se considère comme une enseignante débutante, inquiète d'être lâchée dans la nature. Il s'agit pour elle d'adopter une position singulière, de se démarquer et ainsi de s'émanciper professionnellement. Simultanément, elle cherche la reconnaissance en inscrivant résolument ses choix dans la référence institutionnelle du programme. Marc oscille entre ses statuts d'étudiant

et d'enseignant. Il réalise qu'il faut soutenir une place d'adulte responsable qui engage, non seulement sa fonction institutionnelle mais aussi, son identité.

La construction d'une posture professionnelle passe par le sens donné par les enseignants à leur statut institutionnel. Celui-ci marque l'ambiguïté et la bivalence d'une place à désirer, à prendre et à assumer (*ibid.*, 2001). Cette formation de l'identité met en jeu la question de la reconnaissance au sens où elle « dépend du processus par lequel une société (souvent par l'intermédiaire de sous-sociétés) identifie le jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est et qui, étant ce qu'il est, est considéré comme accepté » (Erikson, 1972, p. 168). « Besoins libidinaux idiosyncrasiques [...] identifications signifiantes, défenses efficaces, sublimations réussies et rôles acceptables » (*ibid.*, p. 170) se conjuguent au sein de cette nouvelle configuration identitaire. Un des rôles acceptables pour Irène, en tant qu'enseignante de français, est de contribuer à l'éducation aux médias. Parmi ses identifications signifiantes, Marc nomme son professeur de collège en ce qu'il présente les traits de l'idéal à partir duquel il se transforme.

Conclusion

L'analyse de ces deux cas nous a amenées à proposer un cadre interprétatif en didactique clinique pour rendre compte de la position subjective de l'enseignant débutant à l'épreuve de la classe. Revisiter le triangle didactique (Terrisse, 1994) permet de considérer le rapport à l'épreuve comme analyseur des pratiques du sujet enseignant pris dans la situation didactique au travers de ses tensions.

Nous avons rendu compte des tensions repérées selon quatre dimensions que nous pensons génériques du rapport à l'épreuve de toute situation didactique dès l'instant où il y a un enjeu de savoir : la conversion didactique, le sujet supposé savoir, l'impossible à supporter et la construction identitaire. Si nous différencions les dimensions « impossible à supporter » et « sujet supposé savoir » pour décrire et comprendre les cas, nous considérons qu'elles peuvent parfois avoir des points de recouvrement. Pour Marc, l'impossible à supporter rend compte aussi de sa difficulté à occuper la place du sujet supposé savoir.

Ces quatre dimensions rendent compte des choix que fait l'enseignant dans un ensemble de possibles qui intègre une part d'indécidable. L'épreuve inscrit symboliquement le sujet dans le contrat didactique et le rapport qu'entretient le sujet à l'épreuve le spécifie en tant que sujet enseignant.

Isabelle JOURDAN

isabelle.jourdan@bv.toulouse.iufm.fr

Emmanuelle BROSSAIS

emmanuelle.brossais@toulouse.iufm.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BARDIN L. (2001). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.
- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., BOUILLET A. *et al.* (1989). *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*, Paris : Éd. universitaires.
- BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- BEILLEROT J. (2000). « Le rapport au savoir », in J. Beillerot, P. Berdot, C. Blanchard-Laville *et al.*, *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan, p. 39-57.
- BUZNIC-BOURGEOUX P., TERRISSE A. & MARGNES E. (2010). « La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique » in *eJRIEPS*, n° 20, p. 26-47, disponible sur Internet : <<http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal20/Buznic%20eJ%2020.pdf>>, consulté le 21 février 2011.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
- BROUSSEAU G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 7/2, p. 33-115.
- CARNUS M.-F., GARCIA-DEBANC C. TERRISSE A. (dir.) (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- DELANOË M.-H. & LABRIDY F. (1983). « Formation des enseignants et psychanalyse », *Revue EPS*, n° 184, p. 31-34.
- ERIKSON E. H. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Paris : Flammarion.
- JOURDAN I. (2006). « Rapport au corps, rapport aux activités physiques sportives et artistiques et logique professionnelle : deux études de cas en formation initiale en EPS », *Aster*, n° 42, p. 57-78.
- LATERRASSE C. & BROSSAIS E. (2006). « Le rapport au savoir », in J. Beillerot & N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, p. 381-393.
- REY A. (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Le Robert.
- ROCHEX J.-Y. (1996). « Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui », *Revue EPS*, n° 262, p. 96-98.
- TERRISSE A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS : essai de formalisation*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR), université Toulouse III.
- TERRISSE A. (2000). « Épistémologie de la recherche clinique en sport de combat », in A. Terrisse, (dir.), *Recherches en sports de combat et en arts martiaux*, p. 95-108.
- TERRISSE A. CARNUS M.-F. [dir.] (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

From the relationship to knowledge to the relationship to the test *The viewpoint of two student teachers at a teacher training college*

ABSTRACT • This paper presents a new approach to the relationship to knowledge based on the tensions teachers experience when faced with students. The tensions they mention are reported in two case studies. Four dimensions emerge from our analysis as part of clinical subject didactics: «didactical conversion», «the subject supposed to know», «the unendurable» and «identity construction». These dimensions invite us to outline the notion of relationship to the test.

KEYWORDS • didactics, classroom management, teaching profession, case study.

Vom Verhältnis zu den Berufskennntnissen bis zum Verhältnis zur Prüfung *Der Standpunkt von zwei Referendaren an der pädagogischen Hochschule (IUFM)*

ZUSAMMENFASSUNG • Im vorliegenden Artikel geht es um eine erneuerte Studie des Verhältnisses zu den Berufskennntnissen und dabei werden die Spannungen, die die Referendare an der PH bei der Prüfung der didaktischen Situation empfinden, in den Mittelpunkt gestellt. Diese von ihnen beschriebenen Spannungen werden in zwei Fallstudien erklärt. Unsere Analyse erlaubt, im Rahmen der klinischen Didaktik der Disziplinen vier Dimensionen zu zeigen: „die didaktische Umsetzung“, „Selbstbewusstsein“, „das Unmögliche zu ertragen“ und „die Identitätserweiterung“, die uns dazu führen, die Umrisse des Begriffs des Verhältnisses zur Prüfung zu zeichnen.

SCHLAGWÖRTER • Didaktik, Leitung der Klasse, Lehrerberuf, Fallstudie.

De la relación al saber a la relación a la prueba *La opinión de dos profesores en prácticas en el IUFM*

RESUMEN • Este artículo presenta un estudio renovado sobre la relación al saber centrado sobre las tensiones que los profesores en prácticas en el IUFM experimentan en la situación didáctica. Estas tensiones, que emergen de su discurso, están presentadas en los estudios de dos casos. Nuestro análisis permite evidenciar, en el marco de la didáctica de las materias, cuatro dimensiones, « la conversión didáctica », « el sujeto supuesto saber », « aguantar lo imposible » y « la construcción identitaria », que nos llevan a delinear los contornos de la noción de relación a la prueba.

PALABRAS CLAVES • didáctica, manejo de la clase, docencia, estudio de caso.