

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

66 | 2022

Appréhender la flexibilité des gestes professionnels en situation d'enseignement : enjeux pour la recherche et la formation - Varia

Quand l'enseignant « bricole » : une adaptation entre inconscience et rationalité

Dominique Alvarez, Sandra Cadiou et Patricia Mothes



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/22183>

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document a été généré automatiquement le 26 novembre 2022.

Quand l'enseignant « bricole » : une adaptation entre inconscience et rationalité

Dominique Alvarez, Sandra Cadiou et Patricia Mothes

Introduction

- 1 Dans la vie d'une classe, à prendre ici dans un sens englobant la multitude des situations didactiques et pédagogiques de la maternelle à l'université, les enseignants sont confrontés à diverses circonstances qui pourraient parfois leur échapper. C'est sans compter sur leur flexibilité, leur faculté à s'adapter. L'adaptabilité de l'enseignant est ici envisagée comme la façon avec laquelle il ajuste sa pratique lors de sa séance. L'ajustement de ces gestes professionnels (Bucheton, 2009) intervient souvent spontanément, sans préparation préalable. Ces compétences complexes qui permettent au professionnel de l'enseignement de s'ajuster en situation (Ria, 2005) ne s'apprennent pas comme des recettes, ne s'appliquent pas comme des règles, des schémas d'action (Perrenoud, 1996), ne sont pas des savoir-faire facilement transmissibles lors des formations initiales ou continues. Dans la contingence des situations de classe, l'enseignant est capable de s'adapter, souvent de façon inconsciente. Si cette faculté rapide de jugement et de décision dans l'urgence ressemble pour certains à du tact pédagogique (Herbart, 2007) ou à de l'improvisation dans l'action (Azéma, 2019), nous postulons que ces adaptations sont à la frontière de l'inconscient et du rationnel du sujet enseignant. Ces constructions dans l'urgence s'apparentent parfois à des bricolages¹, des aménagements imprévisibles conçus dans l'instant pour répondre à des problématiques diverses : la gestion de la classe, le maintien de la position de l'enseignant ou la progression du savoir.
- 2 Au sein des approches cliniques d'orientation psychanalytique, nous nous inscrivons théoriquement dans le courant de la didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2013) et tentons de repérer et de comprendre ce geste professionnel de bricolage à partir de

l'analyse de trois études de cas issues de trois thèses en sciences de l'éducation et de la formation. La didactique clinique permet une lecture à deux niveaux (celui de la pratique et celui de l'éprouvé) de ce qui se joue dans la classe, en suivant le fil du savoir selon la logique singulière et assujettie du sujet enseignant. Elle fournit le cadre théorique et méthodologique de cet article. Les trois corpus (Viviane, Philibert et Jean) sont constitués autour de trois temps : un entretien *ante*, la vidéo de la séance et un entretien *post*. Pourquoi/comment ces trois enseignants bricolent-ils les situations didactiques présentées ? Dans quel but ? Avec quel(s) objectif(s) ? Autant de questions que nous souhaitons investiguer ici.

Cadre théorique

- 3 Cette recherche s'inscrit donc dans le cadre de la didactique clinique (Carnus et Terrisse, 2013) qui repose sur l'hypothèse de l'inconscient freudien. Le sujet que nous considérons ici est « celui de l'inconscient, celui qui a un appareil psychique, avec ses diverses instances » (Blanchard-Laville, 2013, p. 5).
- 4 L'enseignant est ~~donc~~ considéré au sein de la deuxième topique freudienne : il est traversé par la dynamique inconsciente des pulsions, le Ça, et aussi confronté aux interdits plus ou moins conscients du Surmoi. Le moi est une troisième instance, défensive offrant un compromis plus ou moins conscient. Le bricolage du moi navigue entre conscience, recherche de rationalité et inconscience laissant ouverte la porte à l'exigence d'assurer une place d'enseignant supposé savoir et à la satisfaction des pulsions.
- 5 Ainsi le sujet se présente comme singulier, divisé (Lacan, 1966a/1970, 1966b/1971) et assujetti. Dans la classe, le déjà-là de l'enseignant (Combis-Carnus, 2001) indique le substrat présent qui détermine ses choix en matière d'enseignement ou d'apprentissage.
- 6 Dans le moment et l'espace de l'épreuve de l'enseignement (Terrisse, 1994) l'enseignant est confronté à sa contingence, et est considéré comme sujet supposé savoir (Lacan, 1968). Nous entendons par là qu'il se trouve mis symboliquement en position d'être celui qui doit savoir. Cette posture est construite socialement au travers de l'Autre (Lacan, 1955), et constitue aussi la posture singulière de celui qui se doit de savoir, même s'il ne sait pas. Pris dans cette contradiction éminemment paradoxale, tenu de tenir au cœur de cette contingence, l'enseignant développe un savoir-y-faire, constitué d'« inventions propres à chacun » (Carnus et Terrisse, 2013, p 142). Le savoir-y-faire est « donc un acte qui montre un au-delà de l'intention (Terrisse, 1994), voire un en deçà de l'intention, qui lui donne une valeur indécidable. C'est en cela que le savoir-y-faire peut être pris comme une manifestation de l'inconscient (en tant que) savoir qui ne se sait pas (Lacan, 1954) » (Montagne, 2011, p. 513).
- 7 Lacan (1976, p. 78), tentant de décrire le savoir-y-faire, indique qu'il tient dans le « faire semblant » de savoir. Ramené à la situation didactique, nous postulons avec Montagne, que « c'est un pont interindividuel, symbolique, subjectif et social entre professeur et élève(s) » (Montagne, 2011, p. 512).
- 8 Le savoir-y-faire que nous observons contient une part improvisée, non maîtrisée qui résulte d'une « forme de négociation entre des raisons conscientes qui poussent l'enseignant à faire avancer son projet didactique et des motifs qui le poussent à faire

baisser sa tension psychique interne » (Blanchard-Laville, 2013, p. 129). Nous le mettons en relation avec le terme bricolage de Lévi-Strauss (1962). Distinct de l'ingénieur, il utilise les outils à sa disposition et y met une part de lui-même. Face à l'impossible du métier de l'enseignant (Freud, 1937a), les sciences de l'éducation ont observé ce bricolage (Guillot, 1999 ; Pagoni-Andréani et Col., 2006 ; Paquay, 1994 ; Perrenoud, 1983, 1996, 1998 ; Reges, 2006 ; Rochex, 1993) et nous cherchons à en investiguer la dimension inconsciente sans jugement a priori. Toutefois nous nous situons dans la démarche de développement professionnel et éthique de Herbert : « Il faudra donner à la pensée éducative sa raison propre : nommer ses outils, ses matériaux, ses gestes, et rendre des comptes. Faute de quoi l'éducateur restera enfermé dans la cave du bricoleur amateur, au lieu de s'assumer comme bricoleur professionnel » (Herbert, 2014, p. 65). C'est la raison professionnelle de l'enseignant et aussi du chercheur.

Cadre méthodologique

- 9 Les données mobilisées dans cet article sont issues de trois thèses soutenues en sciences de l'éducation et de la formation : sur l'évaluation (Mothes, 2016), sur l'apprentissage de l'écriture de fiction (Cadiou, 2018) et sur l'enseignement de l'analyse sensorielle du vin (Alvarez, 2019). Le cadre méthodologique adopté est similaire. Il consiste en trois temps : celui de l'épreuve et ceux qui le précède et le suit. Le temps *ante* se situe en amont du temps d'enseignement-apprentissage observé et cherche à accéder au déjà-là de l'enseignant (Combis-Carnus, 2001). Il utilise un entretien semi-directif qui porte sur l'objet de la recherche, tout en laissant le sujet-enseignant dérouler sa parole le plus librement possible pour dégager sa singularité. L'épreuve, deuxième étape méthodologique, est le moment où l'enseignant, les élèves et le savoir se rencontrent (Terrisse, 1994). Les observations de classe sont filmées et les *verbatim* sont retranscrits.
- 10 Le traitement des *verbatim* permet de saisir la logique du sujet au travers des signifiants qu'il convoque : comment son discours passe d'un élément à l'autre en oubliant, en répétant, en trébuchant sur un mot... ce qui donne à entendre la singularité du sujet de l'inconscient. La vidéo permet aussi pour le cas de Philibert de travailler à partir du geste, de la proxémie, de ce qui ne se dit pas tout en se disant tout de même. L'analyse porte donc sur la parole, les signifiants qui structurent l'inconscient. Les gestes, les déplacements, les oublis... sont analysés à l'aune de cette parole, en tant que lapsus ou passage à l'acte par exemple et peuvent dire quelque chose de l'impossible à supporter, autrement dit d'une butée contre le Réel (Lacan, 1977).
- 11 Ces analyses croisées des étapes 1 et 2 forment des hypothèses que nous confrontons à la parole du sujet observé dans l'étape trois de recueil des données dite *post* ou « d'après-coup » au sens freudien (Freud, 1895, 1896, 1917, cité par Laplanche et Pontalis, 2009) située après un temps long (ici plusieurs mois). Elle consiste en un entretien semi-directif qui amène l'enseignant à revenir sur la pratique professionnelle qui a été observée au moyen des vidéos et/ou des *verbatim*. Le chercheur interroge le sujet sur des mots prononcés ou parfois lui demande de verbaliser à partir d'un extrait de la vidéo ou de son audio, en laissant aller son discours non pas vers une explication du type de l'entretien d'auto-confrontation, mais plutôt en utilisant la libre association.

Ce retour sur des éléments de la classe est un moment de reconfiguration des événements de l'épreuve et donnent accès au sens que le sujet attribue à ce qu'il a vécu.

- 12 Le résultat du traitement prend ici la forme d'une vignette orientée par notre question de recherche : l'adaptabilité, le bricolage. Chacun d'entre nous a sélectionné un élément saillant du cas où l'enseignant bricole en tentant de suivre le fil du savoir au travers de la logique du sujet. La didactique clinique présente des cas dans la double affiliation de Freud (1937b) et de Passeron et Revel (2005). Elle vise à rendre compte du fonctionnement psychique du sujet et en ce sens acquiert une portée non pas générale, mais universelle. La vignette cherche à donner une dimension compréhensive grâce aux trois temps de la méthodologie de la logique de ce bricolage. Chaque vignette se résume par une formule significative de la position du sujet face à ce bricolage, issue du *verbatim*.

Présentation des cas

Viviane : « ils font des fautes »

- 13 Enseignante de français dans un lycée agricole, Viviane mène une séquence d'écriture de nouvelle à chute auprès d'une classe de première bac pro. Chacun doit écrire sa propre nouvelle qu'il élabore au fur et à mesure des brouillons durant les temps d'écriture en classe.
- 14 Viviane intervient de façon individualisée auprès des élèves, sur tous les aspects de l'écriture sauf l'orthographe. Elle précise au début de la séquence les contours de son étayage (Bruner, 1983) : par des interactions verbales avec les élèves à volonté et par une seule lecture intégrale de la nouvelle écrite par l'élève : « *je ne viendrai qu'une fois voir chacun d'entre vous.... sinon il y en a qui vont me me manger trop de temps c'est pas bon... heu je vous corrige pas les fautes hein* »
- 15 Pourtant avec Blow, elle n'agit pas ainsi.
- 16 Non seulement elle vient le voir plus souvent que les autres, mais elle prend elle-même son crayon pour corriger ses fautes sans demande de l'élève. Elle relira deux fois sa nouvelle et cela contrairement à ce qu'elle déclare : « *je l'ai pas relue hier* ».
- 17 Blow ne rencontre pas de difficulté particulière dans cet exercice. Il se présente comme un élève qui aime l'imaginaire « *trash* », ce qu'il manifeste souvent dans la classe. C'est aussi un élève qui a eu très jeune, une histoire douloureuse, phobique, y compris avec l'école, mais qui se sent à l'aise aujourd'hui et manifeste effectivement de la réussite : « *il avait peut-être besoin de ce trash lui il a... toute une valise derrière...* ».
- 18 Le passé douloureux de Blow semble provoquer une attitude de protection chez Viviane manifestement attentive à lui : « *ça va Blow ?* » demande-elle.
- 19 Comment rendre compte de ce bricolage que Viviane met en place vis-à-vis de lui alors qu'il ne manifeste ni difficulté, ni inquiétude ? Certes Blow fait des fautes d'orthographe, mais il ne demande pas d'aide. Il est même satisfait de son travail.
- 20 C'est au détour de l'entretien d'après-coup que l'on peut suivre comment le fil du savoir, ici l'orthographe dans l'écriture en français, peut se tresser intimement avec le fil du sujet, dans l'histoire de la psyché de Viviane.

- 21 Elle a été une très bonne élève à contrario de son frère : « *j'avais des tableaux d'honneur et tout ça à l'époque heu j'étais toujours première et lui ç'a été tout le contraire tu vois... phobie scolaire... ça a été très très compliqué pour lui* ». Elle devient enseignante d'espagnol et « *de manière assez magique* » aussi de français quand elle prend un poste de français-espagnol, en lycée professionnel, contexte institutionnel exigeant la bivalence.
- 22 Viviane fait la fierté de ses parents immigrés espagnols « *des ouvriers heu... qui sont pas analphabètes mais qui ont beaucoup de mal à écrire même l'espagnol heu* » : « *ils savent heu très peu écrire l'espagnol heu... ils font des fautes en espagnol ils heu alors en français encore plus* ».
- 23 Viviane a accepté que l'apprentissage de ses élèves soit observé par une collègue qui l'a accompagnée dans son inspection. Les mouvements transférentiels à l'œuvre semblent se colorer de maîtrise disciplinaire qui ont pu raviver des craintes.
- 24 Pourrait-on rendre compte de l'adaptation professionnelle de Viviane à l'égard de Blow comme une projection de son histoire personnelle ? Ce geste pas vraiment conscient, mais avéré, consistant à faire disparaître les fautes d'orthographe peut-être impossibles à supporter, serait-il un bricolage avec elle-même ? Ces corrections pourraient être l'écho du destin d'une immigration familiale, entre faute d'orthographe et faute de ne pas être tout-à-fait française.

Philibert : « j'ai quelques difficultés là-dessus »

- 25 Philibert est un enseignant expérimenté, il exerce depuis plus de vingt ans dans un lycée hôtelier. Dans la séance qu'il nous donne à voir, il enseigne l'analyse sensorielle des vins à des élèves de terminale bac professionnel. Cet objet de savoir, appelé aussi dégustation dans certains manuels, tient une place importante dans la formation « Commercialisation et services en restauration ». Il s'agit d'amener les élèves à décrire un vin grâce à des termes visuels (la couleur, l'intensité), olfactifs (la complexité aromatique) et gustatifs (l'équilibre des saveurs et des sensations en bouche) dans une situation commerciale au restaurant. La phase olfactive, nommée le nez du vin, est particulièrement difficile à enseigner pour les trois-quarts des enseignants (Alvarez, 2019).
- 26 Philibert nous indique, lors de l'entretien semi-directif *ante*, ne pas être expert dans le domaine de la sommellerie. D'ailleurs, concernant la partie olfactive de l'analyse sensorielle, il pense faire parfois du « *bricolage* », selon ses propres mots lors de cet entretien, pour parvenir à conduire sa leçon. C'est au demeurant du « *bricolage* » qu'il fait lors de la séance observée. Probablement pour pallier les lacunes qu'il avoue sur le nez du vin, il a recours à un geste professionnel de l'analyse sensorielle qui n'existe ni dans la littérature du savoir à enseigner (Chevallard, 1985), ni dans la pratique sociale de référence des sommeliers (Martinand, 1989). Ainsi, après sa démonstration de la technique traditionnelle du premier nez (flairer les odeurs du vin sans agitation du verre) puis du deuxième nez (humer après une agitation circulaire de quelques secondes), il annonce : « *si vous n'arrivez pas à sentir véritablement les arômes volatiles je vous conseille de faire ceci* ». Il pose sa main droite sur le haut du verre contenant le vin rouge de l'exercice, il secoue le verre de haut en bas de façon assez violente puis il sent le vin après avoir retiré sa main. Il précise immédiatement à ses élèves que ce geste n'est pas académique : « *bien sûr on ne le fera pas devant les clients, on est en exercice là (...)* on le fait pas en dégustation classique ».

- 27 Ce geste, que Philibert a trouvé pour dépasser ses difficultés de perception des odeurs du vin, ressemble au détournement d'une technique hautement qualifiée, qu'il offre à ses élèves comme une astuce, une recette. Le savoir transmis n'est pas conforme à la littérature. Si ce geste est un bricolage conscient, c'est son sens réel qui échappe à Philibert, à savoir : maintenir sa posture de sujet supposé savoir.
- 28 Néanmoins, il se retrouve dans une situation ambivalente, il montre un savoir-faire (son adaptation personnelle) en exemple tout en précisant que ce geste ne doit pas être reproduit. Ce geste bricolé, comme arrangement dans l'action qui permet à l'enseignant de maintenir sa posture de sujet supposé savoir devant ses apprenants, est à la fois un ingénieux réflexe professionnel et une impasse didactique (puisque l'enseignant fait une démonstration gestuelle tout en interdisant sa réalisation). La présence du chercheur, que Philibert considère comme expert dans l'analyse sensorielle des vins, dans sa classe est probablement influente dans le déroulement de la séance.

Jean : « un gamin pas scolaire c'est un gamin qui n'a pas envie de m'appliquer »

- 29 Jean est un professeur des écoles dans sa deuxième année d'exercice. Il est observé dans le cadre d'une thèse sur la pratique de l'évaluation, à partir d'un dispositif d'ingénierie didactique. La proposition qui lui a été faite est de conduire deux séquences d'évaluation sommative, l'une en production d'écrit et l'autre en résolution de problèmes. Chaque déroulé de séquence est prescrit par l'ingénierie et comporte une première phase d'évaluation sommative, une seconde d'autocorrection, puis une séance de relecture avant notation définitive. Jean est remarquable de par son attitude pendant la première phase d'évaluation de ses élèves.
- 30 Un premier élément d'observation, corroborant les travaux de Noizet et Caverni (1978) porte sur le contenu de l'évaluation de mathématiques proposé aux élèves, et dont Jean est responsable : alors que l'ingénierie porte sur la résolution de problèmes, la moitié du document d'évaluation proposé aux élèves consiste en une évaluation de technique opératoire. Dans un deuxième temps, nous notons que, bien que l'ensemble des élèves respectent la consigne de travailler seuls et en silence sur leur évaluation, et alors que l'observateur s'attend à ce que Jean s'efface et laisse ses élèves travailler, le travail montre combien Jean ne peut s'empêcher d'intervenir auprès des élèves tout au long du processus d'évaluation, allant jusqu'à fournir tout ou partie des réponses aux questions à certains d'entre eux, ou encore à arrêter l'évaluation le temps de faire un « *mini-cours* » sur la technique opératoire mise en jeu lors de l'évaluation de mathématiques : « *voilà je me suis arrêté parce que je voyais des erreurs dans plusieurs copies et je me suis arrêté pour de bon qu'est-ce qui ne va pas là ... et voilà c'est le genre de trucs où ils ne se corrigeaient pas eux-mêmes, ils ne se rendaient pas compte qu'en mélangeant les nombres, enfin les chiffres, ils allaient se planter ... donc ...* ».
- 31 Au-delà de simples arrangements évaluatifs (David, 2000), il s'agit ici d'observer et d'essayer de comprendre des stratégies inconscientes de réassurance. Car que fait Jean, si ce n'est s'assurer (inconsciemment, l'analyse de l'entretien d'après-coup l'a démontré) de la réussite de l'ensemble de ses élèves ? Ou, autrement dit, que fait-il à part mettre en place les conditions qui lui permettent de ne pas avoir à se confronter à son incapacité à faire réussir l'ensemble de ses élèves ? Car, en tant que sujet supposé

savoir, il se doit de les faire réussir. Alors, ce bricolage tant du support que de la situation, à qui sert-il ? Aux élèves de Jean, qui, obtenant de bons résultats à leurs évaluations peuvent gagner en confiance ? Ou à Jean lui-même, qui évite ainsi de se confronter à une image de soi qui pourrait être interprétée comme une incapacité à faire réussir ses élèves, c'est à dire à enseigner correctement ? Il pourrait s'agir ici d'une des traces de « post-adolescence professionnelle » repérée par Bossard (2009).

- 32 « (...) c'est compliqué pour moi (...) parce que ça me demande à aller les voir individuellement, ou à reprendre le travail à un autre moment un peu plus tard, et (...) j'ai peur de me merder là-dessus et donc de proposer quelque chose que je ne pourrai pas tenir donc voilà » explique Jean dans l'après-coup, et nous faisons l'hypothèse qu'ici, la non connaissance disciplinaire de Jean fait vaciller sa position narcissique et entraîne l'irruption du sujet de l'inconscient, d'autant plus qu'il est en face d'une collègue dont il connaît l'expertise en matière d'évaluation et à qui il a fait expressément la demande de participer au travail de recherche « pour apprendre ».

Discussion

- 33 Le bricolage est un concept déjà très travaillé dans la littérature, comme évoqué dans le cadre théorique. Nous mettons en lumière, de façon complémentaire, une dimension inconsciente.
- 34 L'analyse des trois cas (Viviane, Philibert et Jean), contribue à montrer que le bricolage des enseignants, qui intervient de façon non prévisible, est une adaptation du geste professionnel pilotée par le déjà-là. Ainsi, nous postulons avec Blanchard-Laville, que la rationalité de l'enseignant est « compromise par des messages inconscients ou préconscients qui exigent de lui des décisions obéissant à des régulations internes issues du conflit entre les instances de son appareil psychique professionnel » (Blanchard-Laville et Nadot, 2004).
- 35 Ces bricolages, qui résultent de ces régulations internes, ont des objectifs variés dans l'apprentissage des élèves. Nous mettons en relief ici les buts qui répondent à une nécessité propre à l'enseignant. Il nous semble enfin évident que la prise en compte de ce processus de bricolage lors d'une rencontre avec soi-même (Heuser, Carnus et Terrisse, 2014) donne des pistes pour la formation (Cadiou, 2021).
- 36 Ces gestes relèvent d'un ajustement aux situations et témoignent d'un savoir-y-faire par lequel chacun des enseignants tâche de pallier une certaine contingence qui surgit dans l'épreuve (Terrisse, 1994). Ces bricolages ont ici une forme plus ou moins consciente et relèvent de cette part psychique du sujet enseignant comme élément de pilotage didactique.
- 37 Autrement dit le moi présente un compromis déterminé par ce que Combis-Carnus nomme le « déjà-là décisionnel » (2001), c'est-à-dire une strate au sein du sujet plus ou moins consciente qui prémâche les décisions que va prendre l'enseignant. Cette strate décisionnelle se construit à partir des déjà-là expérientiel, conceptuel et intentionnel et demeure propre à chaque sujet.
- 38 La dimension professionnelle du moi est soumise au devoir moral d'être sujet supposé savoir et à la satisfaction des pulsions. Philibert, Jean et Viviane occupent cette place d'enseignant supposé savoir en mettant en place un bricolage plus ou moins conscient.
- 39 Toutefois la forme de l'adaptation répond-elle aussi à un besoin de l'élève ?

- 40 L'irruption inopinée de l'inconscient au cœur même d'un travail professionnel qui se veut piloté par la raison peut avoir des conséquences de **nature diverse**.
- 41 Ici Philibert mobilise un geste non académique qu'il a repris à son compte afin de garder la place d'enseignant qui maîtrise l'analyse olfactive. S'il a conscience que ce geste n'est pas professionnel, le poids institutionnel au sein du Surmoi n'est pas explicite dans sa parole. Ce geste non rationnel pourrait être induit de façon inconsciente par la nécessité d'être sujet supposé savoir
- 42 Jean intervient, alors qu'il ne devrait pas, durant l'évaluation, pour être un maître qui sait faire réussir ses élèves. Là encore la place de sujet supposé savoir semble critique pour ce jeune enseignant peu à l'aise dans la discipline à enseigner et pourrait rendre compte de l'irrationalité de son geste par la demande inconsciente introjectée de l'Institution.
- 43 Viviane corrige les fautes de Blow car elle ne pourrait pas supporter l'écho de la phobie scolaire et de la faute d'orthographe. En s'appliquant seulement à Blow, son geste n'est pas rationnel et nous faisons l'hypothèse que cet élève serait acteur d'un fantasme de réparation inconsciente.
- 44 Les trois bricolages observés ne favorisent pas l'apprentissage des élèves. L'élève de Viviane ne peut pas apprendre à corriger ses fautes d'orthographe, les élèves de Philibert n'apprennent pas le geste conforme à la culture professionnelle et les élèves de Jean ne peuvent pas conduire leur évaluation en autonomie.
- 45 Ces « bricolages », ces savoir-y-faire qui singularisent l'attitude de l'enseignant lui donnent des outils pour se réassurer dans son intériorité la plus inconsciente, quitte à transgresser certains interdits. Ces outils pourraient servir à l'enseignant à maintenir le lien avec la classe et à tenir la classe comme pour Jean ou Philibert. C'est un bricolage dont l'enseignant ne pourrait se passer du fait de son histoire singulière.
- 46 Ce qui se joue dans le bricolage, c'est une partie du savoir-y-faire qui permet de tenir la classe. Chacune des thèses a poursuivi une problématique propre et pour cette réflexion sur l'adaptabilité nous avons mis en commun nos données et avons remarqué que les bricolages repérés étaient davantage orientés vers cette tenue de la classe et/ou le maintien de l'espace psychique de celle-ci.
- 47 L'expression volontairement réactionnaire de *la tenue de classe* renvoie ici une certaine demande institutionnelle qui attend de l'enseignant de maintenir un ordre et un calme en classe, de gérer les conflits éventuels. L'autorité de cette tenue est légitimée par l'autorité du savoir de l'enseignant. Il est en position de sujet supposé savoir ; ainsi Philibert bricole avec le savoir professionnel pour assurer cette position.
- 48 Au-delà de cela, nous parlons ici de maintenir l'espace psychique de la classe au sens de Blanchard-Laville (2001), autrement dit d'un espace transférentiel et contre transférentiel dans la classe qui permet au savoir de s'enseigner (Buznic-Bourgeacq, 2015) et de s'apprendre (Cadiou, 2018). La qualité de cet espace est un motif de bricolage. Ainsi Viviane ne peut pas supporter la faute de français en raison d'un déjà-là en lien avec une histoire familiale de la migration. Par transfert, elle corrige Blow pour maintenir de façon vivable pour elle cet espace psychique de la classe.
- 49 Le bricolage est parfois issu d'un trou, un manque dans la formation de l'enseignant, comme Jean le fait remarquer à plusieurs reprises. Alors cela va être l'occasion de laisser se manifester le trou du savoir et le manque du sujet de l'inconscient. Sans savoir disciplinaire solidement assis chez l'enseignant, ce qui fait manque, ce qui fait

désir va s'immiscer et émerger dans sa classe, et ainsi Philibert détourne et institutionnalise un geste.

- 50 En termes de pistes pour la profession, il serait intéressant de souligner auprès des enseignants/formateurs que le bricolage est une dimension inhérente de leur métier et qu'elle en fait le sel – à savoir l'intérêt de cette créativité dans la contingence de chaque moment d'enseignement- et aussi le ciment – à savoir que sans ce bricolage, l'enseignement peut difficilement initier l'apprentissage. Il y va davantage d'un bricolage professionnel qu'amateur (Hébert, 2014).
- 51 Ainsi professionnaliser plus encore le bricoleur qu'est l'enseignant, passerait par la pratique réflexive, en ce que cela lui permettrait de mieux se connaître, dans sa pratique créative de bricoleur. Être un praticien réflexif (Schön, 1983/1994), ce serait aussi prendre en compte cette dimension plus ou moins consciente. Ainsi, l'analyse de pratiques professionnelles, l'écriture introspective et les entretiens individualisés sur la signature professionnelle à partir des concepts majeurs de la didactique clinique (Cadiou, 2018) seraient des pistes pour la formation.

Conclusion

- 52 Nous avons exploré dans cet article, trois bricolages plus ou moins conscients, issus d'observations de séances de classe. En première bac pro, Viviane corrige les fautes d'orthographe d'un élève qui ne le lui demande pas. En terminale bac pro hôtellerie-restauration, Philibert détourne un geste technique de l'analyse olfactive des vins. En cycle trois, Jean fournit les réponses à ses élèves en cours d'évaluation. Ces trois cas témoignent de gestes dont le sens échappe à la conscience du sujet et en ce sens relève d'un bricolage inconscient. Le Ça de Viviane semble mettre en action son geste professionnel quand le Surmoi de Jean et Philibert exige d'eux de maintenir, à tout prix, leur position de sujet supposé savoir.
- 53 Nous avons montré comment, dans le feu de l'action, ces trois enseignants s'arrangent pour bricoler des éléments de la situation didactique, et comment cette adaptabilité pilote l'action de l'enseignant et lui permet de tenir sa place dans la classe, place périlleuse si on se rappelle qu'enseigner est un des trois métiers impossibles selon Freud (1937a).
- 54 Ce savoir-y-faire ne vise donc pas toujours et nécessairement l'apprentissage de l'élève. Notre propos ne vise pas à condamner cette forme de l'adaptabilité, mais bien plutôt de la mettre en lumière pour en reconnaître l'existence. C'est là que serait la place de la formation des enseignants en initiant aux enjeux inconscients du métier.

BIBLIOGRAPHIE

- Alvarez, D. (2019). *Enseigner l'analyse sensorielle du vin, ressorts didactiques et déjà-là sensoriel de l'enseignant, études de cas en didactique clinique*. [Thèse de doctorat inédite]. Université Toulouse Jean-Jaurès, Toulouse, France.
- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? Numéro thématique « Comprendre le travail dans les métiers adressés à autrui », *@ctivités*, 16(1).
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Presses universitaires de France
- BLANCHARD-LAVILLE, C. et NADOT, S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation. *Connexions*, 82, 119-142
- Bruner, J.S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France, collection Psychologie d'aujourd'hui.
- Bucheton, D. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2015). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *Transformations, Recherches en éducation des adultes*, 13-14, 1-18.
- Bossard L.-M. (2009). Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». *Cliopsy*, 2, 65-77.
- Cadiou, S. (2018). *Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : division du sujet et conversion didactique*. [Thèse de doctorat inédite]. Université Toulouse Jean-Jaurès, Toulouse, France.
- Cadiou, S. (2021). Réflexivité en formation professionnelle des enseignants : intérêt de l'appui d'une clinique d'orientation psychanalytique. *Analele Universității Din Craiova Series Psychology - Pedagogy.*, 43, 45-60.
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Combis-Carnus, M.-F. (2001). *Analyse Didactique du Processus Décisionnel de l'Enseignant d'EPS en Gymnastique*. [Thèse de doctorat inédite]. Université Toulouse III Paul Sabatier, Toulouse, France.
- David, B. (2000). *Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat*. INRP.
- Freud, S. (1937a). L'analyse avec fin et l'analyse sans fin. Dans J. Altounian et al. (Trad.). *Résultats, idées, problèmes II* (p. 231-268). Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1937 b). Construction dans l'analyse. Dans U. Huber, E. R. Hawelka, et J. Laplanche (Trad.). *Résultats, idées, problèmes*. Presses universitaires de France, 269-281.
- Guillot, G. (1999). *Inventivité et routine, l'(im)possible visée éthique*. Le Portique.


- Hébert, F. (2014). Le bricolage éducatif : le comment et le pourquoi. Dans F. Hébert. *Chemins de l'éducatif* (p. 65-78). Dunod.
- Herbart, J-F. (2007). *Tact, expérience et sympathie en pédagogie*. Economica, coll. Anthropos.
- Heuser, F., Carnus, M.-F., et Terrisse, A. (2014). La "rencontre avec soi-même" dans l'enseignement du karaté en EPS. *Cliopsy*, 12, 53-66.
- Lacan, J. (1955). *Le Séminaire - tome 2, Le Moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Seuil.
- Lacan, J. (1966a). *Écrits 1*. Seuil.
- Lacan, J. (1966b). *Écrits 2*. Seuil.
- Lacan, J. (1968). « Proposition du 9 octobre 1967 sur le psychanalyste de l'École », *Scilicet 1* (p. 14-30). Le Seuil.
- Lacan, J. (1976). *Séminaire 23 : Le Sinthome*, <http://staferla.free.fr/S23/S23.htm>
- Lacan, J. (1977). Ouverture de la section clinique. *Ornicar ? 9*, 7-8.
- Laplanche, J., et Pontalis, J-B. (2009). *Vocabulaire de la psychanalyse* (5^e ed). Presses universitaires de France.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Martinand, J-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*. 1-2. 23-35.
- Montagne, Y-F. (2011). « Savoir-y-faire » avec les élèves ; repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 465-663.
- Mothes, P. (2016). *Quand l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives révèle les ressorts du désir d'enseigner. Étude de cas rapprochés en français et mathématiques dans le premier degré (cycle 3)*. [Thèse de doctorat inédite]. Université Toulouse Jean-Jaurès, Toulouse, France.
- Noizet, G. et Caverni, J-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Presses universitaires de France.
- Pagoni-Andréani, M. et Col, C. (2006). Ces enseignants qui réussissent. Face à la violence dans la classe. *Spirale*, 37, 183-185.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & formation*, 16(1), 7-38.
- Passeron, J-C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. École des hautes études en sciences sociales.
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation, *Éducation et recherche*, 2, 198- 212.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Reges, G. (2006). De l'action éducative à l'acte éducatif. *Les Cahiers Dynamiques*, 2, 34-36.
- Ria, L. (2005). Les émotions au cœur de l'action des enseignants novices. Dans : Ria L. (Ed.), *Les émotions* (p. 99-113). Revue EPS, collection « Pour l'action »

Rochex, J-Y. (1993). Normes et normativité en sociologie de l'éducation. *Futur antérieur*, 19-20, 195-206.

Schön, D. (1994/1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* [*The reflective practitioner : How professionals think in action*] (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Logiques.

Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : Essai de formalisation*. [Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, inédit]. Université Toulouse Jean-Jaurès, Toulouse, France.

NOTES

1. Le terme *bricolage* est central dans cet article (comme indiqué dans le titre), il s'oppose au sens péjoratif de « travail d'amateur intermittent et d'une technicité sans garantie » tel que le définit le CNRTL,  [en ligne] consulté le 18 novembre 2021. Nous proposons de nous appuyer sur la définition du bricolage de plusieurs auteurs de référence dans la partie cadre théorique de cet article.

RÉSUMÉS

Dans son quotidien professionnel, l'enseignant doit faire face à une multitude d'imprévus et s'adapter constamment. Nous observons la dimension inconsciente du bricolage. Notre travail s'appuie sur trois vignettes didactiques cliniques. Ces trois cas exposés rendent compte de la dimension inconsciente de leur adaptation qui serait pilotée par leur déjà-là et des motifs variés de cette adaptation. Entre impossible à supporter, sujet supposé savoir et maintien de l'espace psychique de la classe, divers concepts issus d'une orientation psychanalytique nous permettent de saisir davantage les processus du bricolage inconscient, et nous donnent des orientations pour la formation des enseignants.

In their daily work, teachers have to deal with a multitude of unforeseen events and constantly adapt. We observe the unconscious dimension of « bricolage ». Our work is based on three clinical didactic vignettes. These three cases show the unconscious dimension of their adaptation, which is driven by their already there and the various reasons for this adaptation. Between the impossible to bear, the subject supposed to know and the maintenance of the psychic space of the classroom, various concepts stemming from a psychoanalytical orientation allow us to better grasp the processes of unconscious « bricolage », and give us orientations for the training of teachers.

INDEX

Keywords : bricolage, know how to do in it, unconscious, teaching, didactic clinic.

Mots-clés : bricolage, savoir-y-faire, inconscient, enseignement, didactique clinique.

AUTEURS

DOMINIQUE ALVAREZ

Université Toulouse Jean-Jaurès, UMR EFTS

SANDRA CADIOU

Université catholique de l'Ouest, LIRFE, chercheure associée UMR EFTS

PATRICIA MOTHES

Institut Catholique de Toulouse, UR CERES, chercheure associée LIRFE et UMR EFTS