



HAL
open science

Enseigner la natation à l'école : une difficulté signifiante pour le sujet

Matthieu Laugier

► To cite this version:

Matthieu Laugier. Enseigner la natation à l'école : une difficulté signifiante pour le sujet. Education. Université Bourgogne Franche-Comté, 2020. Français. NNT : . tel-03698137

HAL Id: tel-03698137

<https://u-bourgogne.hal.science/tel-03698137v1>

Submitted on 17 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**THÈSE DE DOCTORAT DE L'ÉTABLISSEMENT
UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ**

Préparée à l'IREDU (Institut de recherche sur l'Éducation)

École doctorale n°594
SEPT (Sociétés, Espaces, Pratiques, Temps)

Doctorat de Sciences de l'Éducation (CNU 70)

Par
M. Matthieu LAUGIER

**ENSEIGNER LA NATATION À L'ÉCOLE :
UNE DIFFICULTÉ SIGNIFIANTE POUR LE SUJET**

Thèse présentée et soutenue à Dijon, le 20 novembre 2020

Composition du Jury :

M. Dominique Berger	Professeur émérite, INSPE, Université Lyon I	Président
M. Marie-Jean Sauret	Professeur émérite, UFR Psychologie, Université Toulouse II	Rapporteur
M. Bernard Andrieu	Professeur, UFR STAPS, Université Paris Descartes	Rapporteur
M. François Potdevin	Maitre de conférence HDR, UFR STAPS, Université de Lille	Examineur
M. Denis Loizon	Maitre de conférence HDR, INSPE, Université de Bourgogne	Directeur de thèse
M. Yves Félix Montagne	Maitre de conférence, INSPE, Université de Franche-Comté	Co-directeur de thèse

Remerciements

À Zoé, Isabelle, Pierre et Boris,
professeurs des écoles aux prises avec la natation, qui ont bien voulu se prêter au jeu pour moi. Leurs paroles ont permis ce travail.

À Yves Félix Montagne, *aka* « X-Félix »¹, mon directeur de thèse.
Facteur X de ce travail, il a toujours su être là quand, évidemment.

À Denis Loizon, mon directeur de thèse,
d'avoir fait don de *Ripasso* pour moi. Et de m'avoir proposé un encadrement facilitant et humain.

À Gabriel, Rose, Adèle et Colombine, mes enfants,
pour avoir su y faire, durant ces années, avec un papa parenthèse.

À Chantal et Robert,
pour les parents qu'ils sont et les enseignants qu'ils demeurent. Je crois pouvoir enfin vous dire que mes courtes études se terminent.

À Anne, ma grande sœur,
d'avoir quelques longueurs d'avance.

À Séverine,
pour le temps, les mots et les autres choses qui ont fait de cet exercice individuel une belle et riche aventure commune.

À Nicolas,
pour nos échanges de colocs en colloques.

À mes amis, ils se reconnaîtront.
Ocnophiles ou philobates, ils m'ont aidé à rester accroché à ce travail et à voir au-delà.

À Pauline,
pour sa part insue dans ce travail.

¹ « *T'as vu X Félix aujourd'hui ?* » (Adèle Laugier, conversation, novembre 2018).

Sommaire

Introduction	10
Première partie : Immérgé dans l'objet de ma recherche, une implication double.....	18
Un ancrage professionnel, d'où je pars	18
Un ancrage personnel, d'où je parle	29
Deuxième partie : Enseigner la natation, un rapport sujet/savoir source de difficulté.....	37
Chapitre 1 : Le savoir en natation	37
1. Le savoir à l'œuvre pour enseigner la natation	38
1.1 La notion de savoir	38
1.2 Le savoir de l'enseignant	39
1.2.1 Les savoirs « à enseigner »	40
1.2.2 Les savoirs « pour enseigner »	41
1.3 Le savoir de la psychanalyse	42
2. Le savoir du discours institutionnel	44
2.1 Les textes programmatiques	44
2.1.1 Le programme du cycle 1	44
2.1.2 Le programme des cycles 2 et 3.....	46
2.2 Les textes réglementaires	48
2.2.1 L'attestation scolaire du savoir nager	48
2.2.2 La circulaire relative à l'enseignement de la natation.....	48
2.2.3 Le plan d'aisance aquatique.....	50
3. Le savoir proposé dans la littérature professionnelle.....	51
3.1 Les savoirs à enseigner	52
3.1.1 Des savoirs « à enseigner » reposant sur une construction didactique.....	52
3.1.2 Des savoirs « à enseigner » reposant sur une logique technique et culturelle.....	55
3.1.3 Des savoirs « à enseigner » reposant sur la relation au milieu aquatique	56
3.2 Les savoirs « pour enseigner » : une absence signifiante	58
3.2.1 L'activité enseignante depuis l'axe de la relation au savoir.....	59
3.2.2 L'activité enseignante dans l'activité d'apprentissage de l'élève	60
3.2.3 L'activité enseignante adossée à la mise en œuvre pédagogique.....	62
4. Le savoir de la recherche : l'activité de l'enseignant, un objet sans sujet.....	64
4.1 La natation dans le premier degré : un contexte particulier.....	64
4.2 L'intervention de l'enseignant.....	66
4.3 Le rapport au milieu aquatique comme source de difficulté.....	69
5. L'ambivalence comme identité épistémologique du rapport à l'eau dans la recherche.....	71
5.1 Approche socio-anthropologique	71
5.2 Approche psychanalytique	73
5.3 Ébauche d'une lecture psychanalytique du rapport à l'eau	75
Chapitre 2 : La difficulté à enseigner	81
1. La notion de difficulté.....	82
2. La difficulté dans le travail enseignant comme objet de recherche	83
3. La difficulté à enseigner, symptôme du rapport savoir/sujet	86
3.1 Le savoir : révélateur de la difficulté à enseigner	87
3.2 Le contexte : déclencheur de la difficulté à enseigner.....	89
3.3 Le sujet, instigateur de la difficulté à enseigner	94
Chapitre 3 : Le rapport au savoir	99
1. Le rapport au savoir	99
1.1 Éléments de compréhension	99
1.2 Éléments de définition	101
2. Approches épistémologiques du rapport au savoir	102
2.1 L'approche anthropologique didactique	102
2.2 L'approche psychosociologique	104
2.3 L'approche psychanalytique.....	107
2.4 La dimension du sujet dans le rapport au savoir.....	107
3. Le rapport au savoir comme thème de recherche	109
3.1 Le rapport au savoir appréhendé dans le champ de l'EPS.....	109
3.2 Le rapport au savoir dans le champ des sciences de l'éducation	116

Troisième partie : Cadre théorique, la psychanalyse	121
1. La psychanalyse	122
2. L'inconscient	125
3. Le désir	131
4. Le sujet.....	135
5. L'affect	140
5.1 L'émotion	141
5.2 L'affect en psychanalyse	142
5.2.1 La découverte freudienne.....	142
5.2.2 L'orientation lacanienne	143
5.2.3 L'approche de Green	143
5.3 Affect et difficulté à enseigner	144
5.3.1 Affect et vérité	145
5.3.2 Affect et langage.....	146
5.3.3 Affect et temporalité.....	147
Quatrième partie : Question(s) de recherche	150
Cinquième partie : Cadre méthodologique	153
Chapitre 1 : La démarche clinique au cœur des intentions méthodologiques	154
1. La démarche clinique : de la médecine aux sciences de l'éducation	154
1.1 Un détour étymologique	154
1.2 La clinique, du champ médical aux sciences humaines.....	155
2. Vers une définition de la démarche clinique.....	156
2.1 Une étendue épistémique	156
2.2 Un principe : la rencontre	157
2.3 Un objet : le sujet.....	158
2.4 Un savoir co-construit	159
3. Une clinique orientée par la psychanalyse en sciences de l'éducation.....	161
3.1 Une spécificité : un intérêt particulier pour le Réel	161
3.2 L'éthique du chercheur	162
3.2.1 De l'« attention flottante » du psychanalyste à l'« écoute souple » du chercheur	162
3.2.2 La prise en compte des implications du chercheur	163
Chapitre 2 : Le recueil des données	169
1. L'entretien collectif.....	169
1.1 L'entretien collectif appliqué au champ épistémologique de la psychanalyse : éléments de définition	170
1.2 L'entretien collectif comme préalable à la recherche	171
2. L'entretien individuel	172
2.1 De l'entretien clinique à l'entretien clinique de recherche	172
2.2 De l'entretien non directif de recherche à l'entretien semi non directif	173
2.3 Des choix construits pour les entretiens individuels.....	176
2.3.1 Le cadre des entretiens.....	176
2.3.2 La logique des entretiens	177
3. L'observation clinique	179
Chapitre 3 : Le traitement des données recueillies.....	183
1. L'analyse des données, une analyse interprétative	183
1.1 Interpréter dans le cadre d'une recherche clinique	183
1.2 La temporalité de l'interprétation	185
1.3 La recevabilité de l'interprétation.....	186
2. La construction de cas.....	187
2.1 En préambule : « étude de cas » vs « construction de cas ».....	188
2.2 Quelques principes généraux pour cerner la construction de cas	189
2.2.1 La prise en compte de la singularité... pour viser l'universalité.....	190
2.2.2 L'utilisation du récit	192
2.3 Aspects méthodologiques pour tirer de la construction de cas un gain de connaissance	192
2.4 Points de vigilance de cette méthode.....	193
2.4.1 La réduction.....	193
2.4.2 La généralisation.....	194
2.4.3 La satisfaction personnelle du chercheur	194
2.5 Procédure de la construction du cas	195
2.5.1 Présentation du sujet et du contexte de la rencontre	195

2.5.2 Exposition des résultats : catégorisation des dires du sujet et caractérisation de la nature de sa difficulté à enseigner la natation	196
2.5.3 La discussion par cas	197
2.5.4 La discussion des cas ensemble	198
Sixième partie : Résultats et discussions	200
Chapitre 1 : Le cas Zoé, « j'ai peur, ça fait vingt ans que je viens et que j'ai peur »	200
1. Zoé	200
1.1 Présentation	200
1.2 Contexte de notre rencontre.....	200
2. Catégorisation de ses dires.....	201
2.1 Ce que Zoé dit d'elle	201
2.2 Ce que Zoé dit de son rapport aux autres	204
2.3 Ce que Zoé dit de son rapport à la natation	206
2.4 Ce que Zoé dit de son rapport à l'enseignement.....	208
3. Nature de sa difficulté à enseigner la natation	210
3.1 Une difficulté à « voir » le niveau des élèves	210
3.2 Une difficulté à savoir quoi enseigner.....	213
3.3 Une difficulté à adapter son enseignement.....	216
4. Discussion.....	219
4.1 L'enseignement de la natation, lieu d'inhibition d'une satisfaction pulsionnelle	219
4.2 L'enseignement de la natation, lieu qui la confronte à l'angoisse et à une forme de régression.....	221
4.3 L'enseignement de la natation, lieu de la recherche d'un point de jouissance.....	222
Chapitre 2 : Le cas Pierre, « le moulin... c'était une charge tout l'temps d'être garant de la sécurité des plus p'tits »	224
1. Pierre.....	224
1.1 Présentation	224
1.2 Contexte de notre rencontre.....	224
2. Catégorisation de ses dires.....	225
2.1 Ce que Pierre dit de lui	225
2.2 Ce que Pierre dit de de son rapport aux autres	229
2.3 Ce que Pierre dit de son rapport à la natation.....	231
2.4 Ce que Pierre dit de son rapport à l'enseignement	235
3. Nature de sa difficulté à enseigner la natation	238
3.1 Une difficulté à avoir de la « répartition pédagogique ».....	238
3.2 Une difficulté à favoriser l'activité exploratoire des élèves	242
4. Discussion.....	247
4.1 Le contexte de la natation, lieu du retour à la surface de la parole parentale angoissante	247
4.2 L'enseignement de la natation, un impossible à ne pas transmettre sa peur.....	249
4.3 L'enseignement de la natation, la confrontation à l'impossible rencontre avec son élève idéal	250
Chapitre 3 : Le cas Isabelle, « en natation, je suis en brouillon »	252
1. Isabelle	252
1.1 Présentation	252
1.2 Contexte de notre rencontre.....	252
2. Catégorisation de ses dires.....	253
2.1 Ce qu'Isabelle dit d'elle.....	253
2.2 Ce qu'Isabelle dit de son rapport aux autres.....	256
2.3 Ce qu'Isabelle dit de son rapport à la natation.....	259
2.4 Ce qu'Isabelle dit de son rapport à l'enseignement.....	262
3. Nature de sa difficulté à enseigner la natation	265
3.1 Une difficulté à « penser » son enseignement	265
3.2 Une difficulté à « dire » la natation	268
3.3 Une difficulté à « faire » l'enseignement	271
4. Discussion.....	274
4.1 L'enseignement de la natation, lieu d'émergence de la peur de ne pas savoir.....	275
4.2 L'enseignement de la natation, lieu d'une expression pulsionnelle signifiant un « savoir sans faire ».....	276
4.3 L'enseignement de la natation, lieu où se maintient le désir de ne pas savoir	277
Chapitre 4 : Le cas Boris, « j'ai peur de ce qui pourrait arriver »	280
1. Boris.....	280
1.1 Présentation	280
1.2 Contexte de notre rencontre.....	280

2. Catégorisation de ses dires.....	281
2.1 Ce que Boris dit de lui.....	281
2.2 Ce que Boris dit des autres.....	284
2.3 Ce que Boris dit de son rapport à la natation.....	287
2.4 Ce que Boris dit de son rapport à l'enseignement.....	290
3. Nature de sa difficulté à enseigner.....	293
3.1 Une difficulté <i>a priori</i>	293
3.2 Une difficulté à gérer l'hétérogénéité des élèves.....	297
4. Discussion.....	301
Chapitre 5 : La discussion des cas ensemble.....	308
1. La natation, un enseignement qui affecte.....	309
2. La natation, lieu d'une rencontre avec une « mort pédagogique » imaginaire.....	312
3. La natation, un enseignement pris dans le discours de l'Autre.....	313
4. La relation d'objet pour comprendre le rapport au savoir en natation.....	314
Septième partie : L'effet ricochet de cette recherche.....	317
Être chercheur et formateur en « grande profondeur », implication d'après-coup.....	317
1. Une émergence en tant que chercheur.....	318
1.1 Se positionner en tant que chercheur clinicien.....	318
1.2 S'inscrire dans le champ de sciences de l'éducation orienté par la psychanalyse.....	320
2. Une transformation en tant que formateur.....	322
2.1 Un autre rapport à la nature du savoir transmis.....	322
2.2 Un autre rapport à la relation à l'enseignant en formation.....	323
Continuer à voguer, conclusion et perspectives.....	326
Bibliographie.....	333
Résumé.....	349

« L'être qui sort de l'eau est un reflet qui peu à peu se matérialise : il est une image avant d'être un être, il est un désir avant d'être une image. »
(Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves*, 1942, p. 49)

« Ce n'est pas le chemin qui est difficile,
mais le difficile qui est le chemin »
(Aphorisme attribué à Søren Kierkegaard)

Introduction

Une mise à l'eau. Voilà de façon imagée ce que constitue pour moi l'introduction de cette thèse. Cette métaphore témoigne de ma détermination, tel un baigneur pressé, à m'élancer pour formaliser et finaliser ces trois années de travail doctoral. Elle révèle également, à l'image du baigneur hésitant, une forme de prudence teintée d'incertitude quant à la restitution de ce travail : le résultat produit et ses effets.

Ce travail s'intéresse à l'enseignement de la natation, et plus particulièrement à ce qui embarrasse certains professeurs² des écoles (PE)³ dès lors qu'ils se retrouvent « à la piscine » avec leurs élèves.

Mon intérêt pour ce sujet s'ancre dans mon expérience professionnelle de formateur départemental en EPS, notamment en natation, et s'origine dans le repérage que l'enseignement de la natation ne va pas de soi pour certains PE. Ce constat s'est transformé en une interrogation, au point de devenir l'objet de ce travail de recherche.

Chercher à comprendre la nature et les raisons de ce qui peut embarrasser un PE dans son rapport à l'enseignement de la natation est donc un enjeu pour moi, en tant que formateur, porté par le constat, dans ma pratique professionnelle, d'un manque d'éléments de compréhension et de moyens à ma disposition pour proposer aux enseignants des solutions pour « faire avec » la situation qu'ils vivent. L'impossibilité à aider l'autre que cette situation laisse apparaître est venue perturber ma position de formateur, et l'idéal que je m'en fais. À travers l'étude de cet objet de recherche, c'est donc aussi de ce qui m'embarrasse dont il est question.

L'enjeu est plus largement à situer du côté sociétal qui fait de l'acquisition d'un savoir nager une priorité de santé publique en matière de prévention des noyades. En témoigne, dans l'actualité récente, la mise en œuvre d'un projet inter-ministériel⁴ relatif à un plan d'aisance aquatique pour les enfants de 4 à 6 ans.

L'école se fait l'écho de cette priorité. L'activité « natation » se voit alors attribuer, même si elle est comme les autres activités physiques, sportives et artistiques (APSA)⁵ un support à l'enseignement de l'Éducation physique et sportive (EPS)⁶, un caractère prioritaire dans les

² Pour la rédaction de ce travail, j'ai fait le choix, afin de faciliter la lecture, de ne pas utiliser l'écriture inclusive.

³ L'acronyme PE pourra être utilisé dans la suite de ce travail pour désigner le, un, les ou des professeurs des écoles.

⁴ Ministère de la jeunesse et des sports et ministère de l'éducation nationale.

⁵ L'acronyme APSA pour activité physique sportive et artistique sera utilisé dans la suite de ce travail.

⁶ L'acronyme EPS pour éducation physique et sportive sera utilisé dans la suite de ce travail.

apprentissages. Cette priorité se traduit par l'obligation pour tous les élèves d'atteindre la compétence relative au savoir nager à l'issue de la fin du cycle 3⁷. Pour répondre à cette attente scolaire et sociale, les PE, responsables de cet apprentissage dans le cadre scolaire, se trouvent être directement impliqués. Le caractère prioritaire de cet enseignement, associé à l'obligation pour les PE d'en assumer la prise en charge, serait-il un facteur colorant le rapport que certains d'entre eux tissent avec cette part de leur mission professorale ?

Cette interrogation fait écho à la problématique plus large de la polyvalence inhérente au métier de PE (Baillat, Espinoza et Vincent, 2001 ; Baillat et Espinoza, 2006). Au sein de cette polyvalence, il apparaît un écart entre une « polyvalence formelle », c'est-à-dire celle prescrite par les programmes et à laquelle les PE se disent attachés (Baillat et Espinoza, 2006), et une « polyvalence réelle » (Baillat, Espinoza et Vincent, 2001), résultant de l'adaptation à la réalité du métier et du constat de certains enseignants d'un manque de compétence pour prendre en charge l'ensemble des disciplines (Baillat et Espinoza, 2006). Cet écart révèle notamment des résistances à l'enseignement de certaines disciplines dont l'EPS. Si des causes contextuelles peuvent venir expliquer ce constat (*Id.*), elles ne semblent pas pouvoir l'expliquer entièrement. Les réticences de certains PE à l'enseignement de l'EPS sembleraient aussi liées à des causes plus personnelles et structurelles.

L'activité natation, qui, en EPS, revêt un statut particulier dû au rapport singulier qu'un être humain peut tisser avec le milieu aquatique, pourrait polariser un peu des résistances de certains PE, confrontés à cet objet d'enseignement. Dès lors, le rapport à cet enseignement ne ressemblerait-il pas à une illustration de la « polyvalence imparfaite » (Baillat et Philippot, 2018, p. 66) et ne rendrait-il pas compte d'une relation embarrassée au savoir à transmettre ?

Le rapport à l'enseignement de la natation peut être considéré au regard du caractère particulier de cette activité. Ainsi, la natation n'apparaît pas être une activité « neutre » pour celui qui s'y engage dans le sens où elle offre, peut-être plus que d'autres activités, une mobilisation du corps totale dans ses dimensions physique, cognitive mais surtout sensible et affective.

La particularité de la natation pourrait déjà tenir au lieu que constitue la piscine où chacun s'y présente et s'y expose en partie dénudé, physiquement mais aussi symboliquement en laissant dans le vestiaire une partie de ce qui détermine son image. C'est également un lieu surveillé en permanence, témoignant en cela du danger réel associé au milieu aquatique.

Par ailleurs, les expériences aquatiques vécues en natation par chacun offrent un rapport particulier avec un environnement dont les caractéristiques modifient pour une grande part l'organisation motrice habituelle. Cette perte de repères confère aux expériences aquatiques une valeur affective

⁷ Le cycle 3 concerne les élèves scolarisés dans les classes de CM1, CM2 et 6^{ème}.

singulière. Plus globalement le rapport à l'eau renvoie à un certain nombre de représentations collectives, de croyances culturelles qui inscrivent dans l'imaginaire l'ambivalence entre une eau source de vie et une eau destin de mort.

Il semble se jouer dans la relation entre l'Homme et l'eau quelque chose d'une mobilisation subjective, dont le rapport des enseignants à la natation qu'ils sont amenés à enseigner, pourrait rendre compte. Le PE qui prend en charge l'enseignement de la natation arriverait chargé de son histoire, marqué de ses expériences corporelles, empreint de ses représentations de l'activité. Ainsi, cette relation singulière ne serait-elle pas pour certains PE de nature à rendre délicate l'enseignement de la natation ?

La prise en considération, en formation, de l'embarras que certains enseignants disent éprouver dans l'enseignement de la natation, corroboré par mes propres observations de séances, amène à interroger la difficulté à enseigner cette activité.

Il y aurait alors des motifs à la difficulté à enseigner la natation, liés à la dimension contextuelle de cette activité et de ce que le PE peut avancer de pseudos ou bonnes raisons (Montagne, 2020), c'est-à-dire des raisons « d'excuse » ou de nature sociale. Ces raisons, que l'on pourrait qualifier de présupposés pour le chercheur, avertissent des projections et attentes de ce dernier, portées par les croyances sociales et servent de garants pour ne pas verser dans une logique confirmatoire. Elles apparaissent dans la parole de PE à travers : le manque de temps pour préparer les séances, de formation et donc d'expertise, d'investissement dû au nombre de séances restreint consacré à la natation sur une année, la volonté de prioriser la sécurité des élèves au détriment de la pédagogie, etc.

Finalement, énoncer et mettre à plat un peu des représentations, des projections, des croyances et des interprétations *a priori* qui sont portées sur l'objet de cette recherche a pour intention d'en réduire l'influence sur la façon d'appréhender cet objet pour chercher au-delà. Ainsi, au-delà de ces pseudos ou bonnes raisons, d'autres raisons, plus profondes – des « raisons vraies », au caractère durable et intime – que l'intensité de la difficulté à enseigner signale, semblent apparaître. Ces raisons viendraient pointer une difficulté « Réel[le] » au sens lacanien du terme, c'est-à-dire une difficulté que le PE ne peut ni dire complètement ni dire tout de ce qui l'explique ou la détermine. Que peut recouvrir ce constat d'un enseignement dit et vu comme difficile ? À quels éléments référer cette difficulté ?

En rapportant l'enseignement de la natation au triangle pédagogique (Houssaye, 1988) dont les relations entre les trois pôles – le savoir, l'élève et l'enseignant – modélisent l'acte d'enseigner,

la difficulté qui s'y manifeste pourrait se référer à la nature du savoir, au rapport des élèves aux apprentissages moteurs aquatiques ou à la compétence du PE à transmettre le savoir.

La focale sur l'enseignant posée dans cette recherche invite à envisager la difficulté à partir des relations que le triangle pédagogique propose. Ainsi, la relation qui lie l'enseignant au savoir ne serait-elle pas source d'une difficulté de nature didactique ? Par ailleurs, n'y aurait-il pas une difficulté de nature pédagogique émanant de la relation entre l'enseignant et les élèves ? Enfin, la médiation de l'enseignant dans le rapport qui lie les élèves au savoir serait-elle de nature à générer une autre difficulté liée à la régulation des apprentissages ?

Ces natures de difficulté sont à situer du côté de l'action à réaliser : mettre en œuvre une situation d'apprentissage, évaluer les élèves, différencier sa pédagogie, réguler les conduites motrices aquatiques des élèves. Elles rendent compte en ce sens d'une dimension objective.

Pour autant, cette difficulté pourrait être associée aux effets que la situation d'enseignement provoque chez le PE. Elle serait alors à considérer dans sa dimension subjective comme ce qui est ressenti et vécu comme difficile pour le PE. Le rapport affecté à l'enseignement, lié à la difficulté éprouvée par certains enseignants, irait-il jusqu'à rendre leur tâche impossible ?

La question de la difficulté à enseigner la natation met en relation le savoir de la natation en tant qu'objet d'enseignement et le PE, qui mobilise des compétences professionnelles en terme de savoirs (connaissances) pour transmettre et de savoir-faire (capacités) pour faire œuvre de transmission. Cette question, parce qu'elle lie un savoir à un sujet (le PE) fait écho à la notion de rapport au savoir dont l'étude peut revêtir un intérêt particulier pour comprendre ce qui se joue dans l'enseignement de la natation. Ainsi, la difficulté à enseigner serait-elle l'effet d'un rapport au savoir qui se verrait affecté par le contexte de la natation ? En retour la difficulté vécue en natation ne viendrait-elle pas déplacer, distendre ou mettre en tension le lien qui relie le sujet au savoir ?

Parmi les cadres de référence pour analyser la notion de rapport au savoir, ce lien d'un sujet à un savoir peut être appréhendé en tant que rapport subjectif et inconscient. Cela témoigne de la primauté accordée au sujet dans ce qui s'expose du savoir et offre alors un éclairage pertinent pour étudier la problématique de la difficulté à enseigner depuis le prisme de l'enseignant.

Cette recherche vise à comprendre la nature et les causes singulières de la difficulté de professeurs des écoles à enseigner la natation en allant au-delà – ou en deçà – de l'argument d'un usage contrarié des compétences professionnelles⁸. Elle se fonde sur le postulat du rapport affecté d'un sujet au savoir rendant compte de la dimension subjective qui lie ces deux entités.

⁸ Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. BO n°30 du 25 juillet 2013 - Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

Elle considère également le fait que certains PE achoppent à en dire quelque chose, à pouvoir mettre des mots sur ce qu'ils éprouvent et sur les motifs à cette difficulté. Ce dernier élément donnant une pertinence au recours au cadre de la psychanalyse pour étudier cet objet.

La cadre de la psychanalyse retenu pour étudier cet objet offre « une logique pour penser le négatif, qui n'est pas négative » (Ansermet, p. 151). Il permet une analyse de ce qui embarrasse et empêche l'enseignement à partir de la prise en compte de ce qui échappe à l'enseignant qui vit cette situation. Ce cadre rend compte de ce qui est exclu de certaines approches et/ou qui, en restant sous la surface de leurs orientations épistémologiques et méthodologiques, fonctionne comme leur point aveugle.

La psychanalyse repose sur le postulat que les empêchements que peut vivre un enseignant, savoir enseigner la natation, et qui perturbe son enseignement sont des manifestations du Réel en tant qu'« impossible à dire » (Lacan, 1973), à se représenter. Si ce Réel est à situer du côté d'un « hors sens » ou d'une « ab-sens » – le préfixe *ab* marquant l'éloignement ou la séparation – le cadre proposé par la psychanalyse offre la possibilité de l'appréhender par un détour par le Symbolique (Lacan, 1978 ; Terrisse et Labridy, 1990) qui constitue l'ordre du langage.

Il s'agit alors de donner la parole à des PE et d'analyser leur dire pour cerner un peu des mobilisations subjectives à l'œuvre dans leur difficulté face à l'enseignement de la natation.

C'est sur l'offre de parole de la pratique analytique, qui propose au sujet de dire un peu de son embarras, de son impossible, que repose le cadre méthodologique de ce travail. Il s'inscrit dans une démarche clinique qui vise à comprendre le subjectif de la difficulté qui se manifeste dans l'enseignement de la natation en se laissant enseigner par la singularité du PE. Cette démarche postule que la rencontre discursive entre le sujet et le chercheur va faire émerger une signification singulière à ce qui est difficile dans l'enseignement de la natation.

Cette position épistémologique situe le savoir du côté du sujet, en considérant qu'une partie de ce savoir est non sue de ce dernier. Le dispositif clinique vise, par l'accueil et l'écoute de la parole du sujet, à lui permettre de « dire l'indicible » (Porge, 2000). Cet impossible à tout savoir et à tout dire de ce savoir est constitutif du manque à être du sujet. Il rend compte de l'impossible accès à la connaissance par le sujet de ce qu'il est vraiment. Sa parole vient caractériser ce manque par les écarts entre ce qu'il est, ce qu'il dit de lui, ce qu'il ne peut pas dire et ce qu'il dit sans le vouloir.

Dans cette orientation épistémologique et méthodologique la subjectivité du chercheur est engagée aux différentes étapes méthodologiques : recueil, analyse et interprétation des données ; elle est constitutive, avec celle du sujet, de l'élaboration, de la co-construction d'un savoir pour avancer une réponse à la question de cette recherche.

L'orientation psychanalytique est un choix pour tenter de comprendre ce qui se joue de difficile pour des PE dans le savoir enseigner la natation. Elle n'a pas la prétention de vouloir apporter une – voire la – réponse complète et valable pour tous à la compréhension de la difficulté que rencontrent certains PE face à l'enseignement de la natation. Elle est un éclairage parmi d'autres possibles pour appréhender cette problématique professionnelle. Cette préoccupation à envisager différents points de vue est en lien avec ma culture professionnelle issue de mon statut de professeur agrégé d'EPS. Elle me conduit, en écho à la pensée complexe, à tisser des références diverses pour traiter une problématique. Ainsi, d'autres regards pourraient amener une autre lecture, une compréhension différente et complémentaire à celle envisagée ici.

Une approche sociologique pourrait s'intéresser à la difficulté à enseigner la natation en appréhendant pour le PE les dimensions des relations et des représentations sociales agissant sur son enseignement. Ainsi, s'appuyer sur la relation pédagogique enseignant-élève, sur la question de la démarche partenariale enseignant-MNS⁹, sur le statut social du PE dans le rapport à la natation ou sur l'effet des politiques éducatives en matière d'enseignement de la natation seraient de nature à appréhender la difficulté à enseigner la natation en tant que phénomène social.

L'objet de cette recherche pourrait également être saisi à partir du champ de l'ergonomie du travail enseignant qui étudie « l'Homme au travail » (Ria, 2008), c'est-à-dire l'activité professionnelle dans la complexité de son environnement. Ainsi, l'enseignement de la natation pourrait être analysé, selon une perspective écologique, à partir de l'effet de la variabilité du contexte sur l'activité de l'enseignant. Cette approche met en évidence notamment le décalage entre l'activité prescrite à l'enseignant et son activité réelle. Dès lors, la difficulté à enseigner pourrait trouver des motifs dans l'adaptation implicite de l'activité de l'enseignant aux contraintes objectives et subjectives de l'environnement de travail que constitue la piscine.

Une approche anthropologique, organisée par l'étude de l'éducation en relation avec les sociétés humaines et leur propre rapport au monde, proposerait une lecture différente de la difficulté à enseigner, à travers la prise en compte de la dimension socioculturelle de l'enseignement de la natation. Ce serait pouvoir s'intéresser à l'articulation entre le rapport des PE à l'eau, à la nage, pris dans un bain culturel, et à la façon dont le savoir issu de ce rapport se transmet dans le cadre scolaire. Ainsi, la difficulté à enseigner la natation à l'école pourrait trouver une résonance dans le décalage de culture professionnelle entre les enseignants et les MNS amenés à prendre en charge cet enseignement, à partir des représentations du PE sur le savoir à enseigner, ainsi que dans le poids de culture familiale des élèves liée au rapport à l'eau, et au corps qui viendrait impacter l'enseignement.

⁹ Maitre-nageur sauveteur. L'acronyme MNS sera utilisé dans la suite de ce travail.

L'approche didactique peut aussi constituer une façon d'appréhender la problématique de l'enseignement de la natation dans le premier degré. Ainsi, les trois grandes directions (Halté, 1992) qui articulent les recherches en didactique : les objets d'enseignement, les conditions d'appropriation des savoirs par les élèves, et les interventions de l'enseignant, dans le processus de médiation entre le savoir et l'élève, apparaissent comme des points d'appuis possibles pour identifier ce qui perturbe l'enseignement de la natation. Dans cette perspective, la difficulté à enseigner la natation pour des PE serait appréhendée depuis l'étude de l'activité didactique du PE dans l'enseignement de la natation.

L'approche retenue pour ce travail présente des traits communs avec chacune de celles évoquées ci-dessus en ce qu'elle va s'intéresser à la dimension du savoir et sa transmission, à l'activité de PE prise dans un contexte particulier, ainsi qu'aux représentations et aux relations qui respectivement fondent et organisent leur rapport à l'enseignement de la natation. Elle s'en démarque néanmoins par le choix de comprendre la difficulté et ses causes depuis les logiques inconscientes qui s'y jouent pour des PE.

Fort de son ancrage épistémologique, cette recherche se veut heuristique, c'est-à-dire qu'elle se situe dans une démarche exploratoire, et non confirmatoire, qui tend à découvrir un sens caché à la difficulté à enseigner la natation. Cette position se retrouve dans l'émergence dans les résultats de causes de la difficulté non supposées au départ de ce travail. Elle s'inscrit aussi dans une logique étiologique à travers l'intention de comprendre, par la recherche des causes, un peu de la difficulté à laquelle font face certains PE en natation. Cette recherche adopte également une perspective herméneutique en ce qu'elle vise à proposer une lecture de la difficulté à enseigner des PE à partir d'une analyse interprétative, celle de leur parole sur ce qu'ils disent de leur rapport à cet enseignement. Cette recherche rend compte d'une approche holistique, au sens où, en choisissant d'éclairer la difficulté des PE en natation depuis la psychanalyse, elle propose de considérer le PE dans sa totalité, sans le circonscire à un statut, une fonction ou un rôle. Enfin, la dimension pratique caractérise cette recherche, dans la mesure où la pratique sur laquelle elle repose, à savoir la rencontre en parole avec des PE, où ils disent quelque chose de leur expérience professionnelle, nourrit une interprétation, référée à des concepts théoriques, qui en retour vise à envisager des pistes de transformation de leur enseignement de la natation.

La présentation de ce travail se structure en plusieurs parties. La première partie, qui correspond à la présentation de la phase exploratoire qu'a constitué ma recherche en master, permet de situer la position d'où je parle. Cette phase exploratoire, à l'origine de mon engagement en thèse,

témoigne de mon implication contextuelle dans ce travail. Une implication davantage structurelle, au sens de ce qui fait symptôme pour moi dans ce travail, est ensuite évoquée.

La deuxième partie consiste à inscrire mon objet de recherche dans le champ des sciences de l'éducation et à envisager en quoi il apporte un éclairage nouveau et complémentaire aux travaux déjà publiés. Cette partie, dans laquelle sont abordées successivement les questions du savoir « enseigner » la natation, de la difficulté des enseignants et du rapport au savoir, proposent une revue de littérature professionnelle et scientifique commentées à l'aune de mon ancrage épistémologique.

La troisième partie vise à positionner cette recherche dans le champ épistémologique de la psychanalyse. Elle consiste à établir l'ossature de ce qui constitue ce cadre conceptuel dans la perspective de l'usage qui en sera fait pour cette recherche. Une sous-partie consacrée à l'affect vient coloriser cette présentation en écho à ce qui dès le début de ce travail s'est manifesté chez les professeurs des écoles sollicités dans leur rapport à la natation.

La quatrième partie vient proposer une synthèse des éléments convoqués afin de formuler la question de recherche.

La cinquième partie est consacrée au cadre méthodologique qui s'ancre dans une démarche clinique. L'objectif de cette partie est de mettre en lumière les options choisies, relatives au recueil des données, à leur analyse ainsi qu'à la position du chercheur dans le cadre de la démarche clinique.

La sixième partie de ce travail correspond à la présentation de quatre cas de professeurs des écoles confrontés à l'enseignement de la natation et constituent les résultats de ce travail. Ils sont organisés par une catégorisation des dires du sujet, une caractérisation de la nature de la difficulté de ces enseignants, et une discussion venant proposer des hypothèses interprétatives aux causes inconscientes qui semblent mobiliser chaque enseignant dans son rapport à l'enseignement de la natation. Une discussion des cas ensemble clôt cette partie.

Enfin, la dernière partie de ce travail présente, d'une part, mon implication d'après-coup, c'est-à-dire les effets de cette recherche sur mon implication, et, d'autre part, une conclusion envisageant des perspectives professionnelles et des perspectives de recherche.

PREMIERE PARTIE : Immergé dans l'objet de ma recherche, une implication double

Un ancrage professionnel, d'où je pars

L'intention de cette partie est de rendre compte du travail conduit en master MEEF recherche, réalisé entre 2015 et 2017 à l'ESPE¹⁰ de Franche-Comté, afin de situer la position épistémologique de mon travail de thèse. Aussi, j'exposerai dans un premier temps ce qui dans mon contexte professionnel, à l'époque, a été impliquant au point d'en faire mon objet de recherche en master. Dans un second temps, les résultats à la question de recherche du master permettront de préciser les conditions à l'élaboration de mon objet de recherche pour la thèse.

Mon engagement en master recherche fait écho à ma fonction de conseiller pédagogique départemental en EPS (CPD), occupée entre 2006 et 2017. Cette articulation entre le choix d'un objet de recherche universitaire et une fonction professionnelle, est caractéristique d'une forme d'implication que je pourrais qualifier de contextuelle. Elle fait référence à la dimension structuro-professionnelle proposée par Barbier (1977) dans la mesure où elle rend compte de mon rapport singulier à ma fonction professionnelle (ce que je suis), à mon activité professionnelle (ce que je fais) et aux effets que cela produit.

En considérant avec Le Grand (2006) plusieurs niveaux d'implication, il s'agira, en accord avec le champ épistémologique de ma recherche, d'envisager également la dimension psycho-affective de mon implication ; c'est-à-dire d'essayer d'identifier les « raisons vraies » (Montagne, à paraître, 2021a), entendues comme les motifs issus de ma structure psychique, qui caractérisent une implication structurelle.

En référence à la note de service de 1997¹¹ définissant ses missions, le conseiller pédagogique départemental en EPS contribue à la mise en œuvre des objectifs nationaux et des orientations départementales dans le premier degré, sous l'autorité de l'IA-DASEN¹².

Dans cette fonction, j'avais pour mission :

- d'élaborer et de mettre en œuvre une politique départementale EPS ;

¹⁰ École supérieure du professorat et de l'éducation.

¹¹ Note de service n° 97-032 du 05 février 1997 - B.O. n° 7 du 13-02-1997.

¹² Inspecteur d'académie, directeur académique des services départementaux de l'éducation nationale.

- d'animer l'équipe départementale en EPS, en élaborant, coordonnant et diffusant les documents et informations nécessaires et utiles aux conseillers pédagogiques de circonscription en charge du dossier EPS ;
- de contribuer à la formation continue des professeurs des écoles et à l'accompagnement de leur pratique ;
- de construire et coordonner les liaisons avec les partenaires locaux, notamment en formant les différents intervenants participant à l'action éducative de l'école.

Concernant l'enseignement de la natation, ces missions se sont traduites par un projet d'action visant à assurer une cohérence départementale sur l'ensemble des piscines du département. Il s'est opérationnalisé par l'élaboration de projets pédagogiques par piscine, par des actions de formation à destination des professeurs des écoles (animations pédagogiques sur les 18 heures de formation continue, stages départementaux, réalisation d'un parcours M@gistère), des actions de formation à destination des futurs maîtres-nageurs, ainsi que des temps de concertation et de collaboration avec les collectivités locales et les équipes d'éducateurs sportifs spécialisés en natation.

L'ensemble des contenus renvoie à ce qui pourrait être qualifié de savoir « démonstratif » (Amorim, 2011), c'est-à-dire un savoir théorique et scientifique. Ce type de savoir s'inscrit dans une forme de discours référée au logos de la pensée grecque. Les modalités de communication des savoirs en natation (formation, conférence, formalisation de projets pédagogiques) en sont une illustration. Dominée par la rationalité pour démontrer et convaincre, cette forme de discours vise à conférer au savoir transmis un caractère univoque, condition de son appropriation et de son réinvestissement.

Pour autant, l'engagement dans cette politique départementale, par le temps consacré et l'énergie déployée, a parfois été source de tension et d'incompréhension. De tension, essentiellement dans le cadre des actions partenariales avec les équipes de maîtres-nageurs sur certaines piscines, où les choix faits en matière de contenus didactiques et de démarche d'enseignement se sont heurtés à des divergences sans doute liées à des cultures professionnelles éloignées (Camporelli 2019 ; Larosa, 2020). D'incompréhension à travers mon constat d'un écart entre les savoirs de la formation et l'enseignement proposé par certains professeurs des écoles. Cet écart s'est illustré par des positions paradoxales entre l'appréciation des contenus reçus en formation et leur mise en œuvre dissonante lors des séances d'enseignement conduites avec les élèves.

L'écart constaté vient pointer que « le travail de construction du sens dans et par le discours s'organise toujours dans une tension permanente entre le pôle de la stabilité de la signification et le pôle de la variabilité du sens » (Amorim, 2011, p. 57). Cette tension remet en question l'idéal de transmission conféré au discours du *logos* qui nécessite que le formateur et le professeur des écoles attribuent au savoir transmis la même signification. Cette correspondance fait le pari de l'existence d'un savoir indépendant du discours de celui qui le porte. Dès lors, il est possible de considérer que

l'absence de réinvestissement des contenus de formation puisse être le signe de la variabilité de sens accordé au savoir, traduisant en cela le caractère interprétatif et singulier donné au discours reçu. Cette position rend compte d'un savoir « narratif » (Amorim, 2011) situé du côté du *mythos*, c'est-à-dire un savoir variable n'offrant pas de signification stable car soumis à l'interprétation de chacun.

La référence au discours du *mythos* peut également rendre compte de ma position subjective à travers les valeurs que je place dans cette fonction de conseiller pédagogique départemental et l'intérêt que j'accorde à ses missions. Cela met en évidence que l'écart entre le « transmis » et le « réinvesti » peut également être appréhendé depuis l'écart entre l'idéal et la réalité.

L'étude de cette position subjective fera l'objet d'une interprétation dans la partie relative à mon implication structurelle. Cette dernière s'attachera notamment à montrer que ma perception des effets de cette politique départementale a provoqué un « plus possible » au point de m'entendre dire : « je n'en peux plus de la natation », révélateur d'un point d'insupportable. Ce signifiant, sans arriver à en déterminer ni le moment, ni la raison précise, est apparu dans mon discours à différentes occasions, entre 2008 et 2015, période de mon engagement sur ce sujet.

Ainsi, le choix de l'objet de recherche de mon Master, directement lié à l'enseignement de la natation à l'école primaire, a cristallisé nombre d'interrogations induites par les effets de mon activité en tant que CPD.

Puisque la réflexion pédagogique et didactique autour de cet enseignement suscitait toujours un intérêt pour moi, comment expliquer ce « je n'en peux plus » ? Quelle signification attribuer à ce signifiant ?

Serait-ce celle de la perception d'un manque d'efficacité au regard du temps investi ? Serait-ce celle d'un déficit d'investissement sur d'autres missions de mon métier au regard du temps consacré pour la natation ? Serait-ce celle du décalage entre ce que je désire voir être mis en œuvre et la réalité des pratiques ? Serait-ce celle de mon incompréhension face à un non usage d'une proposition d'enseignement « clés en main » ?

Serait-ce celle de m'entendre dire la même chose, depuis de nombreuses années, au point de devenir inaudible pour des enseignants en attente de contenus de formation ? Mais avais-je alors encore le souhait d'être entendu ?

Serait-ce d'entendre, sans l'écouter, la résistance de certains professeurs des écoles à l'acceptation et l'usage de mes contenus ?

Serait-ce de voir, sans l'observer, certains professeurs des écoles proposer à leurs élèves une natation si éloignée de la mienne ?

En effet, c'est mon étonnement face au non réinvestissement par des professeurs des écoles des contenus transmis en formation qui est à l'origine de ma recherche en master. Pour quelles raisons certains enseignants que je forme n'utilisent-ils pas les contenus que je leur propose en formation alors qu'ils me disent ouvertement apprécier les savoirs proposés ?

C'est depuis ma position de formateur, celle où il s'agit de faire savoir et de savoir faire-faire que ce constat s'est constitué en objet de recherche. Il interroge en effet mon propre rapport au savoir autant que celui des enseignants. Quelles perspectives entrevoir pour l'action du formateur quand l'appropriation des savoirs issus de la formation ne se fait pas ou se situe en décalage avec le désir du formateur ? En ce sens, cela vient par ailleurs questionner la plus-value supposée de mon intervention – « je propose cette natation parce que c'est bon et c'est bien » – en référence à « l'éthique de l'intention » (Weber, 1919).

Ainsi, l'objet de recherche de mon master visait à identifier et analyser les causes inconscientes au non-réinvestissement par des professeurs des écoles des contenus reçus en formation. La question était de savoir si cet écart entre le transmis et le réinvesti traduisait un rapport au savoir révélateur de la division du sujet.

Le dispositif de formation support à la recherche effectuée en master s'inscrit dans le cadre d'une politique institutionnelle en faveur de l'enseignement de la natation. Son analyse a permis d'identifier que son objectif était de permettre le progrès moteur aquatique et la construction de l'autonomie des élèves, ainsi que les types de savoirs professionnels en jeu. En référence à ceux proposés par Altet (1996), ils se caractérisent en :

- « savoirs à enseigner ». Il s'agit ici de savoirs relatifs à la construction d'une motricité aquatique chez les élèves. Les contenus de la formation sont axés, par exemple, sur la connaissance des transformations motrices liées au milieu aquatique, sur la capacité à élaborer des situations d'apprentissage et à réguler les conduites motrices des élèves ;
- « savoirs pour enseigner ». Autrement dit des savoirs procéduraux sur les mises en œuvre pédagogiques. Ces contenus structurés autour du « comment faire apprendre » portent sur les éléments d'une démarche enseignement/apprentissage visant l'autonomie chez les élèves. Ils s'illustrent par la connaissance, la conception et la régulation de dispositifs sous forme d'ateliers favorisant la quantité d'action, l'autoévaluation et la mise en projet des élèves.

L'ensemble de ces contenus s'est opérationnalisé selon une diversité de modalités en alternant des temps de pratique physique, de pratique pédagogique, d'observation de séance et d'analyse de comportements moteurs. Ainsi, par l'articulation de « savoirs sur la pratique, par la pratique et pour

la pratique » (Terrisse, 2000), la formation propose des contenus favorisant un « savoir enseigner la natation ».

Le cadre théorique retenu pour questionner cet écart entre le transmis et le réinvesti est celui de la psychanalyse. Il a permis de questionner les effets de ce dispositif de formation à partir de la prise en compte de la dimension de l'inconscient du sujet en établissant qu'il n'est pas maître de lui, qu'il est agi par quelque chose en lui. Autrement dit, quand un professeur des écoles ne réinvestit pas les contenus de la formation natation, cela peut être perçu comme le signe de quelque chose de son inconscient. Il n'est pas forcément conscient de cela, il n'a pas forcément décidé de le faire. Si l'on décide de l'étudier et de l'interpréter, en écoutant un sujet pris dans cette relation en parler, cela peut montrer quelque chose de la structure psychique de celui qui parle. En tentant de nommer une partie de ce que les autres façons d'analyser la situation ne permettent pas de comprendre, la psychanalyse pourra offrir l'opportunité d'un éclairage singulier.

Le cadre méthodologique retenu pour le mémoire de master s'appuie sur une démarche clinique d'orientation psychanalytique et sur une étude cas unique. Le travail de thèse s'inscrivant dans le prolongement du master, cette démarche fera l'objet d'une présentation plus précise dans la partie qui y sera consacrée. Néanmoins afin de pouvoir isoler le travail du master et l'envisager comme une entité à part entière, je vais ici borner ce qu'ont été les orientations méthodologiques prises pour cette recherche exploratoire.

La démarche clinique vise à produire des savoirs sur un phénomène à partir du récit des sujets entendus et acceptés dans leur singularité. L'orientation psychanalytique considère que les mots ont un effet opératoire qui dépasse l'effet syntaxique : un effet subjectif. La parole produite sera toujours sous tendue d'affects dans la mesure où elle véhicule le désir du sujet. Pour définir ce rapport entre parole et inconscient Lacan (1987) a proposé le néologisme de *parlêtre* : « l'inconscient, c'est que l'être en parlant jouisse » (Lacan, 1975, p. 252).

Le recueil des données a été réalisé par l'intermédiaire d'entretiens cliniques de recherche permettant une rencontre en parole avec le sujet. Il s'est orienté vers des entretiens « de type »¹³ non directif. Les paroles de Gilles ont été recueillies lors de quatre entretiens de 45 minutes chacun, réalisés à plusieurs semaines d'intervalles, à l'école, dans son bureau, selon ses disponibilités. Elles ont été enregistrées et retranscrites intégralement. Préalablement au premier entretien, le thème la recherche lui a été présenté, ainsi que les éléments méthodologiques relatifs à l'anonymat et la confidentialité de nos échanges.

¹³ La partie sur les entretiens me permettra de préciser ce que j'entends par la formulation « de type ».

Le recueil des données s'est articulé autour de deux dimensions :

- une dimension qui vise, dans l'enchaînement des différents entretiens, à adopter une logique d'entonnoir. Il s'agit, par la succession des entretiens, de venir questionner les hypothèses de recherche, en s'appuyant sur le portrait subjectif du sujet élaboré lors du premier entretien. Cette articulation permettra lors du dernier entretien d'apporter une réponse à ce qui, dans l'étonnement du formateur, s'est transformé en question de recherche.
- une dimension qui s'organise à partir de trois temps de recueil de données en référence au cadre élaboré par Terrisse et Carnus (2013). Un premier temps « anté » qui précède la séance, le temps de la séance, et un troisième temps « post ». Ainsi, les entretiens encadrent l'observation filmée d'une leçon de natation du groupe d'élèves pris en charge par Gilles. Dans cette perspective, un des objectifs du deuxième entretien visait à savoir ce que Gilles prévoyait de faire lors de la séance observée. Le troisième entretien a permis, entre autres, d'identifier ce qu'il pouvait dire (ou ne pas dire) sur la séance.

L'analyse de la séance filmée porte sur le repérage du réinvestissement ou non des contenus de la formation articulée aux dires de Gilles dans le deuxième entretien (ce qu'il dit qu'il va faire) et dans le troisième (ce qu'il dit qu'il a fait).

La temporalité proposée par le cadre de l'équipe de recherche de l'EDIC¹⁴ (2009), à travers « le déjà là », « l'épreuve » et « l'après coup », a permis de mettre en évidence un symptôme à partir des écarts entre ce qu'il dit qu'il va faire, ce qu'il fait et ce qu'il dit qu'il a fait ou ce qu'il dit avoir utilisé ou pas.

L'analyse des paroles repose sur l'interprétation du discours (Bardin, 2013) qui passe, pour le chercheur, « par le repérage de l'écart entre le contenu latent et le contenu manifeste du discours, par l'écart entre « le dire et le dit » et par la mise en relation des différents temps de la parole de celui qui parle de lui » (Montagne, 2013, p. 519).

Cette pratique se fonde sur une conception non pas explicative mais interprétative des paroles d'un sujet. Il s'agit d'attribuer une signification aux mots contenus dans le discours du sujet, de repérer, notamment, les incohérences et les récurrences, afin de faire émerger des manifestations de certaines dimensions de l'inconscient du sujet.

Le cadre méthodologique repose sur l'étude approfondie d'un cas particulier pour lequel le chercheur utilise une méthode de recherche qualitative. Dans mon mémoire master, j'ai présenté le cas Gilles, en écho à la formule, de Terrisse (1999, p.66) « au cas par cas, au un par un ».

Professeur des écoles, Gilles enseigne en classe de CP depuis une quinzaine d'années. Ce niveau de classe est concerné par l'enseignement de la natation dans la ville où il exerce. Le choix de recueillir la parole de Gilles est lié à plusieurs éléments :

¹⁴ Équipe de Didactique Clinique.

- il enseigne la natation depuis de nombreuses années ;
- sa classe bénéficie de cet enseignement ;
- il a déjà participé à une formation hybride¹⁵ en natation que j'avais élaborée et conduite.

Les résultats de l'étude du cas de Gilles montre qu'il semble y avoir plusieurs obstacles inconscients au réinvestissement des contenus reçus en formation natation. Au regard des concepts déployés et de la méthodologie employée, plusieurs interprétations du cas Gilles ont été proposées :

- le poids du « déjà là » de Gilles ne lui permet pas d'utiliser les savoirs transmis.

Ma natation est immergée dans les « déjà là » expérientiel, intentionnel et conceptuel de Gilles, produits singuliers et subjectifs de ses expériences personnelles. Ils agissent en référence à Loizon (2004) comme des « filtres » à mon action, empêchant l'utilisation des contenus de la formation.

- le rapport au savoir de Gilles est dépendant de satisfactions pulsionnelles (scopique et orale) que les modalités et les contenus de formation ne lui permettent pas de satisfaire.

La première renvoie à la pulsion scopique¹⁶. Elle pourrait se traduire, en référence au Ça¹⁷ freudien, par le « Ça voir se fait savoir ». La seconde se caractérise du côté de la pulsion orale à se faire nourrir dans l'instant. Pour lui, faire apprendre à nager ce serait se faire « ma-nager » en se faisant donner à manger. Cette interprétation qui rend compte de son besoin de savoir se trouve en décalage avec les modalités de transmission des contenus en formation

- le désir de toucher les élèves l'éloigne des contenus favorisant la construction de l'autonomie des élèves.

La natation proposée par Gilles est différente de ma natation de formateur dans le sens où il y trouve des satisfactions plus accordées avec sa structure psychique. Gilles propose une natation où, pour se satisfaire, il doit toucher pour accompagner, toucher pour manipuler, et toucher pour déshumaniser. Il ne peut utiliser ma natation qui le prive du tactile de sa jouissance.

La recherche en master, à travers le poids des « déjà là » et de certaines satisfactions pulsionnelles chez Gilles, a montré l'existence d'un « effet sujet » (Montagne, 2018) rendant l'utilisation de savoirs académiques, ceux de la natation proposés en formation, parfois non opérants. Ces déterminants subjectifs rendent compte d'une part d'un « effet sujet » dans le processus de transmission/appropriation du savoir, illustrant de façon singulière qu'il n'y a pas de savoir sans sujet. Il rend compte d'autre part du fait que la natation, activité support aux savoirs de la formation, par la dimension symbolique qu'elle revêt, confronte ceux et celles qui l'enseignent à l'autre en eux-mêmes,

¹⁵ Le dispositif de formation hybride articulait des temps de formation en présentiel et des temps de formation à distance via la plateforme M@gistère.

¹⁶ Définition p. 52 et p.216.

¹⁷ Définition p. 137.

cette « inquiétante étrangeté » (*unheimlichkeit*) révélée par Freud (1919). La singularité de l'activité natation révèle un « effet savoir ». Autrement dit, il ne peut y avoir de sujet sans savoir.

En faisant émerger la part du sujet et la part du savoir dans les raisons inconscientes au non réinvestissement des contenus reçus en formation, ce travail pointe que la natation n'est pas, pour certains professeurs des écoles, un enseignement qui va de soi et semble générer des difficultés lorsqu'ils y sont confrontés.

Si le passage d'une « éthique de la conviction » à une « éthique de la responsabilité » (Weber, 1919), permet au formateur que je suis d'envisager sa transmission en assumant les conséquences de ses actes et en les anticipant (« ma natation est bien mais impossible »), cette position ne permet pas au chercheur que je suis devenu une issue satisfaisante.

Elle appelle dans le cadre de ce travail de thèse à envisager une analyse étiologique orientée par la psychanalyse de la difficulté que certains professeurs des écoles rencontreraient dans l'enseignement de la natation.

Le caractère exploratoire de ce travail, au sens de « faire l'essai, ou l'épreuve de quelque chose »¹⁸, invite à rendre compte des effets de cette expérience pour fonder mon inscription en thèse. Cette recherche ne constitue pas « un plus » au master au sens d'effet grossissant mais vient davantage répondre à l'attente qu'a fait naître l'« en plus » de savoir (Buznic-Bourgeacq, 2009, p.18) généré par le produit de l'expérience du master.

Cette démarche s'inscrit dans une temporalité particulière, celle d'un après-coup distancié du travail de master. Le terme d'après-coup, qui fera l'objet de précisions conceptuelles ultérieures, peut déjà s'envisager, en établissant un parallèle entre recherche et enseignement à partir de la définition qu'en donne Terrisse : « moyen par lequel se reconstruit la situation d'enseignement, dont les traces sont conservées, mais qui exige de l'enseignant une véritable reconstruction de sa position » (Terrisse, 2009, p. 27).

Dès lors, quel regard porter sur mon travail de master, depuis ma position actuelle, pour situer et mettre en perspective ma recherche doctorale ? Qu'est-ce que ce travail a mis en évidence au point de souhaiter le prolonger et l'approfondir ? Qu'est-ce que ma rencontre avec le champ de la psychanalyse et la méthodologie clinique m'a enseigné ? Qu'est-ce que ce travail a fait surgir comme points aveugles nourrissant ma curiosité de chercheur ? Autrement dit, qu'est-ce que ce travail m'a apporté comme sources de satisfaction, de frustration et de manque me poussant alors à m'engager dans une thèse ?

¹⁸ Dictionnaire le Robert.

La mise à jour de déterminants inconscients, affectant le réinvestissement des contenus de formation dans l'enseignement en natation, souligne les effets de l'inconscient sur l'activité professionnelle d'un professeur des écoles. Le recours au cadre proposé par la psychanalyse a mis en évidence que l'enseignant pouvait être appréhendé depuis sa position de sujet au sens psychanalytique, c'est-à-dire divisé par son inconscient, soumis aux dynamiques pulsionnelles, assujetti à son désir, affecté par ses expériences antérieures et déterminé par la parole.

La référence au sujet, tel que le propose la psychanalyse, offre un autre regard sur le rapport au savoir dont rend compte le triangle didactique, en pointant une part de savoir qui échappe dans le processus de transmission.

Les résultats établis invitent, dans le cadre de la thèse, à prolonger l'étude du rapport des professeurs des écoles aux savoirs transmis en formation natation en envisageant plus en détail ce qui se joue pour eux dans la situation d'enseignement. La visée étiologique à l'étude de ce qui perturbe certains professeurs des écoles dans l'enseignement de la natation permet de dépasser l'identification de déterminants inconscients pour tenter de rechercher des causes des manifestations inconscientes provoquant cet embarras.

C'est à l'aune des éléments conceptuels avancés ci-dessus que peut se lire l'emploi de références au cadre théorique de la psychanalyse qui seront faites dans les pages suivantes. Avant que la partie dédiée au cadre théorique ne permette d'apporter les précisions conceptuelles nécessaires pour étayer mon travail.

Dans le travail de master, le choix de la psychanalyse, comme ancrage théorique et de la démarche clinique, comme cadre méthodologique, résulte principalement de son incarnation par mon directeur de mémoire, rencontré dans un contexte professionnel précédent et ayant marqué un moment important de mon parcours professionnel. L'effet transférentiel à l'œuvre dans cette « re-trouvaille » a sans doute impacté mon rapport à ce champ épistémologique.

Deux éléments viennent rendre compte des enseignements que j'ai pu tirer de ma rencontre avec la psychanalyse en tant que cadre à mon travail de recherche.

Le premier élément est lié à la valeur heuristique associée à mon rapport avec le champ de la psychanalyse, m'offrant ainsi la possibilité de satisfaire un peu de mon désir de savoir. Cela s'est traduit dans un premier temps par une familiarisation avec les concepts psychanalytiques pour ensuite les mobiliser dans l'analyse interprétative du matériau clinique recueilli. Ce processus d'« acculturation » à ce champ théorique a été émaillé d'obstacles liés à un déficit de compréhension de certains concepts parfois complexes et sujets à des interprétations variées. Il a par conséquent nourri une part de mon engagement en thèse à travers l'idéal de maîtrise que signifiait pour moi son appropriation.

Le deuxième élément concerne la mise en évidence de l'influence de la dimension subjective et intime du sujet sur son activité, qui peut en perturber le bon déroulement. Ce constat amène à considérer la limite de la référence à une rationalité pour expliquer les conduites d'un sujet. Cet éclairage est d'autant plus signifiant pour moi qu'il vient remettre en cause ma façon d'être face au savoir à transmettre, principalement organisée par l'idée d'un savoir indépendant du sujet qui le porte.

L'expérience de la démarche clinique comme cadre méthodologique a également été source d'enseignements et ce à plusieurs titres.

Premièrement le dispositif méthodologique de recueil de données, en croisant des entretiens cliniques de recherche et l'enregistrement vidéo d'une séance d'enseignement, et en les inscrivant dans une temporalité favorable à leur articulation, montre la valeur ajoutée de conduire un dispositif méthodologique organisé par plusieurs modalités. Ainsi, l'outillage méthodologique pensé pour la thèse s'ancre dans le dispositif multi-méthodes initié en master en reprenant notamment le principe d'observation de séances d'enseignement associé aux entretiens. Une reprise partielle cependant dans la mesure où ces temps d'observation divergent de l'observation filmée et se rapprochent de l'observation clinique par le contact « en direct » que le chercheur peut avoir avec les attitudes et conduites des sujets pris dans la situation et par les effets subjectifs que cela produit sur lui.

Par ailleurs, le déroulement des entretiens m'a fait percevoir la difficulté de tenir la position du chercheur clinicien engagé dans un travail universitaire. Cette position conjugue deux dimensions complémentaires et pourtant paradoxales. Il s'agit d'une part de la volonté de favoriser la libre expression de son interlocuteur ; et d'autre part de la tendance, pour satisfaire aux attentes générées par la réponse à la question de recherche, à orienter la nature des échanges et à multiplier les interventions. Ce constat appelle à une vigilance dans la conduite des entretiens pour éviter de se trouver dans la situation, où « celui qui pose des questions n'obtient que des réponses », peu compatible avec la valeur accordée à la parole dans la théorie psychanalytique. Cette tendance peut trouver une explication dans ma difficulté, du côté d'un embarras, à faire avec les manifestations des émotions et affects du sujet.

Le dernier élément pointé sur les apports de la mise en œuvre de la démarche clinique renvoie à l'effet opératoire de la parole, c'est-à-dire à son effet subjectif, que la réalisation des entretiens et le travail interprétatif ont permis de dévoiler. Dépassant l'effet syntaxique, il traduit la dimension affective que le sujet associe à la parole produite ou entendue. Le rapport aux paroles signifiantes produites, entendues lors des entretiens ou lues une fois retranscrites, a fait l'objet de sensations mêlées. Elles ont oscillé entre le plaisir de leur repérage dans l'instant de l'expression du sujet, la difficulté à les faire vivre dans l'échange, la frustration à la découverte de leur oubli lors de la retranscription, ou encore la satisfaction à leur assemblage pour donner corps aux hypothèses

interprétatives. La continuité pour la thèse d'une approche interprétative de la parole engage le chercheur à adopter une attitude disponible et sensible au repérage des signifiants dans la parole. Ils sont entendus comme l'expression, au sens de ce qui est contenu dans ce qui se dit, et la manifestation, au sens de ce qui apparaît au moment de le dire, de la part affectée du sujet qui émaille sa parole lorsqu'il est amené à évoquer une situation vécue.

Les enseignements tirés de l'étude de l'objet de recherche, de la découverte du cadre théorique de la psychanalyse et de la mise en œuvre d'une démarche clinique constituent l'« en plus » de savoir issu de l'expérience du master. La satisfaction qu'il procure participe de mon envie de prolonger cette recherche. L'« en plus » s'appréhende aussi et paradoxalement du côté du manque, c'est-à-dire d'un plus de savoir en moins, pour ainsi dire, dont témoignent les interrogations, limites, obstacles, et impasses vécus lors cette phase exploratoire. L'émergence de ce manque a nourri ma pulsion épistémophilique (Klein, 1921), autrement dit mon désir de savoir, que mon engagement en thèse vient chercher à combler.

Par ailleurs, l'évocation des effets du travail conduit pour le master sur mon rapport à la recherche témoigne du poids de mon implication, entendue comme le rapport subjectif entretenu avec l'objet de recherche et le cadre théorique et méthodologique retenu. Les interprétations avancées quant au manque à savoir et à l'idéal de maîtrise soulignent que les motifs à cette implication dépassent le simple constat initial d'un embarras professionnel pour justifier mon intérêt à cet objet de recherche. Elles soulignent le passage du souhait « pour moi » de ce que signifie cet embarras, autrement dit une « bonne raison », à ce qui « en moi » me pousse à en faire un objet de recherche, au sens d'une « raison vraie ». Cette implication que l'on pourrait qualifier de structurelle témoigne du rapprochement entre cet objet de recherche et ce qui pour moi fait symptôme.

La tentative de compréhension de la logique inconsciente teintant le rapport à la recherche engage à vivre l'expérience de l'analyse. Cette démarche qui favorise la confrontation aux effets de sa parole, soutenue par l'analyste, éclaire la position qui fait de chacun le sujet de son désir inconscient, au sens d'être soumis à son autorité.

Être soi-même en analyse permet de mieux cerner ce qui fonde son rapport à la recherche, et par là même, de mieux appréhender la façon dont les traces de l'inconscient peuvent se manifester dans la parole d'un professeur des écoles s'exprimant sur ce qu'il vit dans la situation d'enseignement. Cette disposition, si elle relève avant tout d'un choix personnel, peut aussi donner, à une recherche universitaire orientée par la psychanalyse, un fondement théorique et pratique garant d'une forme de légitimité. C'est à l'aune de ce début d'expérience de l'analyse que je vais pouvoir questionner un peu de ce qui fonde mon rapport à l'objet de ma recherche.

Un ancrage personnel, d'où je parle

Cette partie cherche à dire un peu des raisons intimes qui ont déterminé le choix de mon objet de recherche, autrement dit de rendre compte de mon implication. Elle prolonge les éléments avancés précédemment qui s'attachaient davantage à la dimension contextuelle de mon implication dans la problématique pour les professeurs des écoles d'enseigner la natation.

Évoquer son rapport à l'objet de sa recherche répond à une double exigence. La première renvoie, comme le souligne Giust-Desprairie (2004), au fait que « l'épistémologie clinique tient précisément sa spécificité de la non-séparation a priori du sujet connaissant et de l'objet à connaître » (p. 61). Elle consiste à ne pas concevoir l'objet de recherche indépendamment de son lien au chercheur et témoigne de l'implication du chercheur dans sa recherche.

La deuxième exigence vient en écho à la difficulté posée par la première, en cherchant à permettre le maintien d'une bonne distance entre son rapport à l'objet son rapport à la recherche. Cette exigence nécessite de rendre compte de son implication en tenant la double position d'« être dedans » et d'« être dehors » » (Cifali, 1999a).

Parler de ce qui me lie à mon objet de recherche est d'une autre nature que de simplement constater mon lien supposé avec cet objet. Dire que je suis impliqué dans ma recherche appartient au registre du constat qui n'engage, selon moi, à rien de particulier. Dire mon implication pour rendre compte de mon rapport à l'objet de recherche, c'est accepter de s'impliquer dans son implication, cela relève d'autre chose. « Miroir qui réfléchit le chercheur au fur et à mesure qu'il s'applique à y réfléchir » (Barus-Michel, 2013, p. 128), l'objet de recherche serait une manière pour le chercheur de « répondre à ses propres questions, satisfaire son désir, soulager son angoisse, résoudre quelque chose de son histoire, saisir ce qu'il en est de lui-même » (p. 126).

Accepter de parler de mon implication n'est pas une chose aisée pour la personne que je suis, peu encline à se dévoiler. Dire de soi, depuis soi et travers soi n'est pas sans provoquer quelques résistances. L'expérience de l'analyse, débutée à l'issue du travail effectué en master, m'a permis de me confronter à certaines de ces résistances. Ce que j'y découvre de moi et ce qui m'échappe encore, m'ont aussi aidé, ici, à pouvoir porter un autre regard sur ce qui me lie à mon objet de recherche. Si l'analyse est un point d'appui, elle ne permet pas pour autant de dire son implication plus facilement. Une des raisons que j'y vois est liée à l'absence d'attendus, qui ne permet pas de considérer ce dit comme bon, réussi ou conforme. Il peut éventuellement surprendre, toucher, déranger celui qui en prendrait connaissance mais il ne présente pas de caractère évaluable. Sa valeur

n'a de sens que dans la singularité qu'elle manifeste. Ma difficulté est peut-être à situer ici ; là où il faut avancer et s'exposer sans savoir.

Avant d'entrer plus en détails dans ma relation aux éléments constitutifs de l'objet de cette recherche, un premier niveau d'implication se dégage. Mon implication avant d'être celle qui me lie à mon objet de recherche est celle de mon rapport à la thèse en tant qu'objet. Elle vient prolonger les points mis en évidence dans la partie précédente.

Lorsque je me suis décidé à penser mon implication, c'est d'abord la relation entretenue avec l'« objet thèse » qui a émergé. Elle était sans doute plus concrète à appréhender car plus présente au moment de la rédaction de ces lignes. Elle témoigne également de mon engagement en thèse à un moment délicat, difficile, de ma vie personnelle, lui donnant une signification particulière.

La poursuite en thèse pourrait être comprise comme un enchaînement logique, une suite normale après la validation du master. C'est cette continuité possible, sans pour autant être nécessaire, qui s'est posée à moi à l'issue du master et a soulevé deux choix possibles.

Le premier, celui de ne pas poursuivre en thèse, témoignait de la satisfaction suffisante à accéder à un certain statut, après la validation du master, et le recrutement récent sur un poste d'enseignant à l'Espé de Franche-Comté. Il signifiait également l'arrêt de la recherche d'un « en plus » constant, illustrée par la « course » au divers diplômes et certifications ayant rythmé mon parcours professionnel. Ce choix ouvrait également d'autres perspectives, celles de retrouver du temps pour me consacrer à des pratiques physiques progressivement abandonnées. Cette orientation rend compte d'une aspiration à prendre le temps et à le vivre dans un autre rapport à soi, visant la recherche de plaisir. Je ne peux m'empêcher de voir dans ces deux registres le choix d'une certaine facilité, celle de n'avoir qu'à tenir ou entretenir un statut professionnel établi et celle de profiter d'une pratique physique, organisée autour du loisir. Ne pas choisir cette possibilité me questionne sur la valeur que j'accorde au caractère facile des choses et en particulier sur le manque d'intérêt qu'il pourrait provoquer à terme pour moi.

Le deuxième choix, est celui, retenu, de m'inscrire en doctorat. Cet engagement dont je supposais, sans en mesurer encore l'importance, l'effort qu'il impliquerait, illustre peut-être déjà une part de mon rapport à la difficulté, celui de vouloir m'y confronter. Le choix de la thèse répond, aussi, à l'hypothèse que mon éloignement progressif des pratiques physiques n'était pas uniquement corrélé au temps consacré à la réalisation de projets professionnels.

La poursuite en thèse semble guidée par autre chose comme le révèle le sens donné à ce terme. Poursuivre n'est pas que l'inscription dans le temps d'une succession d'actions qui expliquerait de façon logique les raisons m'ayant poussé à passer l'agrégation après l'obtention du Capes ou à m'inscrire en thèse après la validation du master. Poursuivre désigne la recherche continue et sans

relâche de quelque chose qui comme l'illustre mon expérience est toujours manquant. Cette action est à appréhender du côté du désir au sens où l'entend la psychanalyse. Mon engagement en thèse, qui traduirait un impossible à ne pas continuer, pourrait en être une expression.

La mise en évidence de ce rapport singulier m'a poussé à chercher à en comprendre les raisons. Deux moments viennent, selon moi, signifier cet ancrage du désir dans l'engagement en thèse.

Le premier, que je ne parviens pas à situer précisément dans le temps, correspond à une étape de mon parcours professionnel marquée par la réussite à un diplôme. Il renvoie à mon étonnement devant la remarque étonnée de mes parents que je puisse poursuivre et réussir des études longues. Cette remarque est l'expression après coup de leur avis, « non dit » et « non su », en apparence, à me voir privilégier un cycle d'études supérieures court à l'issue du lycée. Ma surprise n'est pas liée à la remarque en soi, qui semblait assez lucide et avisée au regard de ma situation scolaire. Elle tient davantage au décalage qu'elle a suscité avec la représentation que j'avais de mon rapport aux études et à la comparaison qu'elle appelait à l'égard de l'image d'idéal que je me faisais du parcours brillant de ma sœur.

Ce souvenir fait écho à un autre moment plus récent issu de mon analyse, celui de l'interprétation formulée par mon analyste à certaines de mes paroles. En substance, il me faisait remarquer le souci immense que j'avais avec le fait de me sentir aimable aux yeux des autres, c'est-à-dire ma difficulté à penser pouvoir être aimé pour ce que je suis.

Ces deux moments que je choisis d'associer offrent une signification possible à la relation que j'entretiens avec la thèse en tant qu'objet. La thèse par la valeur symbolique qu'elle revêt ne serait-elle pas une façon pour moi de chercher à satisfaire un désir de reconnaissance, ou plutôt peut-être de me donner l'occasion de me confronter à son impossibilité ?

Mon implication est aussi celle qui me relie à mon objet de recherche. Il consiste à identifier et comprendre les causes de la difficulté à enseigner la natation pour des professeurs des écoles. Les trois éléments qui constitue cet objet : le contexte du premier degré, la natation et la difficulté, peuvent être des entrées possibles pour venir questionner mon implication.

L'intérêt porté aux professeurs des écoles n'est pas particulier à mon objet de recherche. Il peut se comprendre à travers mon parcours professionnel, qui depuis une quinzaine d'année s'est orientée vers le premier degré. Conseiller pédagogique départemental en EPS, puis enseignant à l'INSPE¹⁹ de Besançon en charge de l'EPS dans le master MEEF PE²⁰, ces fonctions m'ont permis de connaître, plus en détails et en nuances, ce métier. Mes fonctions m'ont amené à observer, accompagner, conseiller, former les professeurs des écoles titulaires, stagiaires ou en devenir.

¹⁹ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

²⁰ Master des métiers de l'enseignement et de l'éducation mention premier degré (professeur des écoles).

Cet environnement professionnel me confronte à la complexité de ce métier, en EPS notamment et plus particulièrement en natation. J'ai pu y observer, chez certains PE, de l'embarras, de la difficulté parfois du dépit à faire face à cet enseignement. La perception de ces rapports affectés à l'enseignement a sans doute déterminé une part de mon intérêt pour traiter de la problématique de l'enseignement de la natation. Pour autant, ces éléments ne me permettent pas de rendre compte de ma motivation à porter mon regard sur le premier degré. Quelles raisons donner à mon intérêt pour le premier degré quand professeur agrégé je pouvais envisager de m'investir dans d'autres domaines liés à l'EPS ?

Parmi ces raisons, je distingue mon souhait de contribuer à faire avancer l'enseignement de cette discipline à l'école, mon envie d'apprendre à connaître ce contexte, une manière de me démarquer de mon ancrage dans le second degré. Ces motifs ont en commun qu'ils me ramènent chacun à une même signification. Le contexte du premier degré fut celui où mes parents, tous les deux instituteurs, ont construit leur identité professionnelle. Le métier d'enseignant, qu'ils ont investi, défendu, porté, supporté, parfois au-delà du raisonnable, a contribué à les définir à mes yeux et à définir ce que devait être ce métier. Ces images ont contribué à construire ma relation à mes parents et mon rapport à ce métier. Elles sont aussi celles auxquelles je me suis identifié personnellement et professionnellement. L'intérêt que je porte au premier degré, dont je me rappelle en écrivant ces lignes qu'il s'est concrétisé, par mon poste de conseiller pédagogique, au moment du départ en retraite de mes parents, et qui se manifeste jusque dans l'objet de cette recherche, ne serait-il l'expression de cette identification ?

Questionner mon implication c'est aussi comprendre le choix de référer l'étude des difficultés à enseigner à l'activité natation. Le rapport à cette activité s'inscrit en pointillé dans mon parcours. Je ne suis pas « nageur » au sens où l'entendent les initiés, c'est-à-dire quelqu'un de signifié par le rapport d'exclusivité qui le lie à sa pratique comme le serait un skieur, un grimpeur, ou un gymnaste. Je pourrais dire que je suis un nageur de circonstances, celles qui m'ont amené à faire l'expérience de la natation, de la nage et de l'eau à différentes étapes de ma vie. Elles participent de la construction d'un rapport singulier lié à mon vécu, susceptible d'éclairer les raisons du choix de la natation dans ma recherche.

Les circonstances sont celles associées aux opportunités offertes par une enfance au bord de l'eau. Les expériences corporelles, plus que motrices, des bains de mer dans les vagues, des sauts depuis les rochers, de la nage en pleine mer ont participé d'un rapport jubilatoire à l'eau.

Elles renvoient à mon parcours scolaire où j'ai n'ai pas le souvenir de difficultés particulières dans les apprentissages en natation. Le constat de mes progrès et de mon niveau au regard des autres élèves, ont construit un rapport de réussite avec cette activité.

Les circonstances correspondent aux épreuves de concours pour lesquelles j'ai fait le choix de la natation en supposant qu'elle serait un atout à ma réussite, établissant, dès lors, avec cette activité un rapport de confiance.

Ce sont aussi celles rencontrées dans mes fonctions professionnelles. En tant que professeur d'EPS, la sérénité que j'ai pu éprouver à enseigner cette activité a contribué à construire un rapport d'assurance, c'est-à-dire de sécurité et de garantie, avec cet enseignement. Le statut de « spécialiste natation », que l'on m'a accolé en tant que formateur, pour traiter des questions relatives à la natation scolaire, a déterminé un rapport de connaissance.

Ces circonstances sont également celles liées à mes pratiques physiques de pleines natures (canyoning, plongée sous-marine) où la nage, et plus généralement le rapport entretenu avec l'eau, sont organisés autour d'une dimension ludique et exploratoire.

Enfin, ce sont celles que m'offrent les retours dans ma méditerranée natale, moments matinaux de retrouvaille avec la mer, qui associent mon rapport à la nage à un sentiment d'appartenance.

L'ensemble de ces éléments témoignent d'un rapport personnel à la nage et professionnel à la natation d'où la difficulté semble exclue. S'intéresser à ce que la natation et son enseignement provoquent comme difficultés, ne serait-il pas, alors, pour moi une manière de comprendre ce qui m'échappe ?

Le dernier point de mon implication vise à identifier des raisons possibles à l'intérêt porté à la question de la difficulté à enseigner, et aussi plus généralement à la difficulté en elle-même.

Si le contexte du premier degré et le support de la natation demeurent des éléments identiques à l'objet de recherche du master et de la thèse, la difficulté est une dimension nouvelle à ma recherche. Le glissement qui amène à m'intéresser à la difficulté à enseigner renvoie au désir d'en savoir plus suite aux résultats apportés par le travail en master. Cette raison, de nature contextuelle, ne me permet pas cependant de comprendre ce qui me lierait de façon plus intime à la difficulté.

Le rapport à l'objet dans le cadre du master apparaissait plus clairement dans la mesure où il faisait se superposer mon intention de formateur (celle de proposer une natation qui soit « bien et bonne » pour les PE) au désir sous-jacent de la satisfaction d'apparaître comme celui qui sait pour les autres et qui leur permet de réussir. La formulation d'hypothèses à ce qui constituerait mon rapport à la difficulté ne semble pas, d'emblée, présenter ce caractère évident.

Faire de la difficulté à enseigner un objet de recherche peut se comprendre à travers la rencontre de plusieurs enseignants en formation. Leurs paroles, exprimant leurs difficultés face à cet enseignement, comme celles liées aux progrès des élèves ou à la gestion de la sécurité de cet enseignement par exemple, ont été significatives pour moi. La perception du caractère difficile de cet

enseignement partagé par certains enseignants m'a amené à voir dans l'expression de ce symptôme commun un objet de recherche possible.

Quelles raisons avancer pour comprendre le fait d'avoir été interpellé par ces mots ?

Les trois raisons que j'avance peuvent être appréhendées par leur complémentarité ou dans leur contradiction ; elles illustrent en cela leur valeur hypothétique. Elles présentent le caractère commun de toutes me ramener à ma relation au métier d'enseignant, déterminée par la façon dont mes parents le vivaient.

La première raison que je peux avancer est celle visant à mettre en évidence la nature de la difficulté à enseigner pour rendre compte de la complexité de la fonction de PE. Il s'agit de témoigner du « difficile » de l'enseignement, que j'associe à la tension entre la polyvalence demandée et les exigences requises par l'enseignement de certaines disciplines, par exemple l'EPS. La confrontation à la difficulté rendrait compte d'une forme de détermination, que je ne peux m'empêcher d'associer à l'image transmise par mes parents de leur rapport à cet enseignement. Mettre en évidence les difficultés à enseigner en natation serait une façon pour moi de rendre hommage.

La deuxième raison que j'identifie est celle de vouloir comprendre la nature des difficultés pour pouvoir participer à l'amélioration de l'enseignement des PE. Elle traduit, d'une part, mon incompréhension à constater qu'enseigner la natation puisse être difficile ou insécurisant pour certains PE. D'autre part, elle correspond à ma volonté de pointer l'absence de difficulté en soi de l'enseignement de la natation, et, par-là, de rendre compte de la faisabilité de cet enseignement. Donner à voir le caractère possible de l'enseignement de la natation serait une façon pour moi de faire écho à la parole parentale qui disait la faisabilité de cet enseignement pour peu que l'on accepte d'en voir la nécessité, d'y porter de l'intérêt et de s'y investir en conséquence.

La dernière raison que je souhaite aborder tient à mon intention d'épargner l'enseignement de la natation à l'école primaire, et les PE qui le mettent en œuvre, de tout jugement critique. J'é mets l'hypothèse que cette volonté de veiller à l'image des enseignants du premier degré, que j'associe à l'image parentale et en partie à la mienne, serait une façon de les préserver et aussi de me préserver. Je mesure au moment d'écrire ces lignes, davantage encore parce qu'elles arrivent après la réalisation des entretiens, le caractère paradoxal et probablement risqué de mon intention. Il tient à l'impossibilité de pouvoir à la fois traiter des difficultés à enseigner la natation, et de « protéger » l'image de cet enseignement. J'y vois une position singulière, la mienne, de chercher à savoir pour ne pas être exposé au regard de l'Autre.

Les hypothèses formulées pour avancer des raisons à l'intérêt que je porte à la difficulté laissent apparaître la valeur affective que j'accorde à ce métier, comme expression de mon identification à l'image parentale. Cette mise en lumière m'amène après-coup à questionner l'effet

de cette identification sur ma position de chercheur lors de la réalisation des entretiens et de l'analyse de leur contenu.

Choisir de réfléchir au rapport à mon objet de recherche, pour rendre compte de mon implication, m'a amené à dépasser le cadre de l'enseignement pour envisager le lien que j'avais à la difficulté plus généralement.

Ce que je peux dire de la difficulté est qu'elle est mon quotidien. Elle se manifeste dans les choix à faire parmi les possibilités qui s'offrent à moi, quelque soient leur nature ou leur importance. Elle est présente dès lors que je me confronte à une nouvelle tâche pourtant *a priori* à ma portée, par exemple dans les travaux manuels. Dans mes pratiques sportives, la difficulté peut être physique quand il s'agit de soutenir un effort, ou mentale au moment de conclure une partie de tennis. Elle est affective au sens où elle marque une forme d'empêchement à exprimer mes émotions qui traduit l'écart entre le ressenti et le dit.

Mon contexte professionnel est également le lieu de l'expression de cette difficulté. Je la perçois devant le constat d'une impossibilité à faire preuve d'efficacité. Mon rapport à la difficulté est, pour moi, présent jusque dans ces lignes quand il s'agit de penser clairement et d'écrire précisément et de manière concise les idées qui me semblent importantes à développer. J'ai le sentiment que la thèse vient polariser une partie des éléments qui concrétisent ma difficulté.

Ces exemples ne témoignent sans doute pas de la difficulté objective que je rencontre dans mon rapport aux choses et aux autres. Ils semblent davantage rendre compte de ma perception subjective ; ce qui n'en diminue pas, pour autant, les effets sur mes conduites.

La difficulté dont il est question ici n'est pas celle qui trouverait son origine dans les obstacles issus des situations rencontrées. Elle renvoie à autre chose de plus intime dans le rapport à soi. J'y distingue le signe d'un impossible à supporter, à surmonter, à accepter, à dépasser. Lequel, lesquels ? Je ne saurais le dire.

Une autre dimension de mon rapport à la difficulté correspond au caractère pénible qu'elle appelle et à l'exigence d'effort qu'elle nécessite pour être surmontée. Je peux dire que ces éléments sont à la base de mon rapport au travail. J'y vois la marque d'un héritage familial, celui de mes grands-parents maternelles et paternelles exerçant des métiers de la terre, laborieux et pénibles, où la valeur du travail se mesurait à l'aune de l'effort consenti. Ce modèle, transposé par mes parents à leur métier d'enseignants, m'a imprégné. Il fait de la confrontation à la difficulté, un besoin, un passage obligé pour que le travail produit puisse avoir de la valeur et procurer de la satisfaction. Cette façon de vivre le travail ne serait-elle pas le terreau à la manifestation d'un point de jouissance, faisant de l'épreuve de la difficulté une condition nécessaire à sa réalisation ?

Les éléments dont j'ai su, pu ou voulu rendre compte pour caractériser mon lien à la difficulté donnent à voir la dimension personnelle, parfois intime, qui structure mon rapport à la difficulté. Ils me permettent de mieux situer mon intérêt à faire de la difficulté à enseigner le cœur de mon objet de recherche en cherchant à en identifier la nature et à en comprendre les causes.

Dans cette partie, l'intention de mon propos était de pouvoir exprimer pour moi et préciser pour mes lecteurs la part de personnel dans ce qui me relie à mon objet de recherche. Il ressort que cet objet apparaît comme un support pour répondre à autre chose qu'à son intérêt épistémologique. Il est à la fois objet de connaissance et de relation. Il vise à comprendre quelque chose de mon histoire, à me permettre de saisir un peu de moi, à chercher à satisfaire mon désir.

Cette superposition entre objet de recherche et objet intime, amène à un point de vigilance dont j'ai essayé de tenir compte dans ces lignes. Si comme l'a formulé Barus Michel (2013, p. 119) « le chercheur [est le] premier objet de sa recherche », cela implique de pouvoir rendre compte, à ma mesure, de ma position subjective face à mon objet de recherche. Cela rend compte d'une position « d'être dehors » pour rendre compte de « l'être dedans »

Pour autant, la thèse n'a pas en soi vocation à être le lieu de l'analyse du chercheur. « Si implication veut dire que quelque chose du sujet reste pris dans sa recherche, qu'il doit en prendre conscience et s'en servir comme d'un instrument de connaissance, la recherche de soi ne doit pas prendre le pas sur la reconnaissance de la part de soi » (Barus-Michel, 2013, p. 132). Cette formule résonne pour moi comme la limite à l'étude de son implication et la nécessité de pouvoir envisager le rapport subjectif et inconscient du chercheur à son objet dans ses effets sur la recherche et pour la recherche.

DEUXIEME PARTIE : Enseigner la natation, un rapport sujet/savoir source de difficulté

Chapitre 1 : Le savoir en natation

L'objectif de cette partie est de proposer une lecture, commentée à l'aune de mon objet de recherche, de la littérature relative à l'enseignement des activités aquatiques dans le cadre scolaire dans ce qu'elle présente de savoirs « à enseigner » et « pour enseigner ».

Cette étude s'établit en référence à trois contextes distincts :

- celui du cadre institutionnel à travers les textes programmatiques et réglementaires ;
- celui de la littérature professionnelle à travers les propositions didactiques et pédagogiques ;
- celui des travaux de recherche portant sur l'activité de l'enseignant dans les activités aquatiques.

Chacun de ces contextes s'inscrit plus largement dans celui du rapport de l'Homme à l'eau.

L'intention de cette partie est également de prendre compte les éléments constitutifs de cette relation à l'eau, en tant qu'ils participent au processus de « transposition expérientielle » (Jourdan, 2006) établissant le vécu corporel d'un sujet comme base au savoir de référence.

Que disent ces écrits de l'enseignement de la natation ? Par quel discours leur propos est-il porté ? Quels éléments laissent-ils apparaître dans la façon d'appréhender cet enseignement ? Comment ces éléments peuvent-ils être perçus ? Autrement dit, il s'agit de repérer dans la nature des savoirs proposés les éléments susceptibles d'étayer la problématique de ce travail sur les causes inconscientes des difficultés rencontrées par certains PE dans cet enseignement.

L'intention de mieux cerner l'objet de cette recherche passe par une lecture psychanalytique des références qui sont abordées. La proposition d'une lecture des textes institutionnels et de la littérature professionnelle, relatifs à l'enseignement de la natation, orientée par la psychanalyse invite, au préalable, à une double vigilance. Envisager le recours à la psychanalyse à travers l'usage de ses concepts comme moyen d'analyser le contenu d'un texte présente le risque de détourner cette discipline de sa dimension clinique, concrétisée par la rencontre en parole avec un sujet. À partir du postulat que « la psychanalyse ne s'applique au sens propre, que comme traitement, et donc à un sujet qui parle et qui entend » (Lacan, 1966, p. 747) son application hors contexte pourrait révéler un sens faussé. Par ailleurs effectuer une lecture de ces textes à travers le prisme de la psychanalyse pourrait présenter le risque de leur attribuer un sens supposé pour le moins éloigné de l'enjeu de leur

élaboration. Ils n'ont pas pour vocation à être lus au filtre de la psychanalyse, comme ont pu l'être certaines œuvres littéraires avec l'intention d'y interpréter l'expression de processus inconscients.

Le choix de proposer cette lecture rend compte de l'inscription de cette recherche dans une perspective herméneutique. Aussi, l'éclairage proposé par la psychanalyse ne cherche pas à remettre en cause ces contenus. Il vise à offrir une interprétation potentielle à la façon dont l'enseignement de la natation est envisagé dans ces textes. Il s'agit dès lors de présupposer les résonances possibles de leur contenu chez certains professeurs des écoles et envisager les hypothèses de leurs effets sur la mise en œuvre de l'enseignement de la natation.

Le pas de côté que propose cette lecture teintée de psychanalyse des textes encadrant l'enseignement de la natation participe d'une conception de l'enseignement comme « un métier qui ne cesse de se réinventer » (Rosetto, 2013, p. 155). Il s'inscrit en cohérence avec le discours psychanalytique qui, s'appuyant sur un savoir pour en interroger un autre, met au travail les autres discours.

Dans la perspective de répondre aux questions soulevées ci-avant, chacun des contextes évoqués fera l'objet d'une partie dédiée, après que la notion de savoir ait été définie. Puis un éclairage sur les dimensions imaginaires, symboliques et psychiques du rapport à l'eau sera proposé.

1. Le savoir à l'œuvre pour enseigner la natation

L'intention du propos vise, ici, à identifier ce que recouvre le savoir, plus particulièrement dans le cadre de la natation et de son enseignement, et à le distinguer de la façon dont la psychanalyse l'appréhende. Ces précisions aideront à proposer une lecture de la littérature relative à l'enseignement qui sera référée à mon objet de recherche.

1.1 La notion de savoir

Le savoir peut se définir de façon simple comme ce qu'une personne sait à un moment donné de son existence. Cette définition rappelle la relation imbriquée entre « le savoir-nom » et le « savoir-verbe » (Gérard, 2000) et inscrit le savoir dans l'action. Il correspond au fait de savoir énoncer un ensemble de connaissances ou mobiliser un ensemble de capacités pour agir, acquises par l'étude ou par l'expérience.

L'acquisition du savoir par l'étude ou par l'expérience souligne le double mouvement d'intériorisation et d'extériorisation du savoir. Objet existant en dehors du sujet (enseignant) le savoir

devient interne au sujet par un processus d'appropriation. Propre au sujet (enseignant) il fait l'objet d'une transmission, de l'intérieur vers l'extérieur.

Par ailleurs, le savoir, écrit au singulier, est constitué de savoirs, au pluriel, qui en définissent le contenu et le constituent en enjeu de transmission. Ainsi, savoir nager ou savoir enseigner la natation regroupent une pluralité de savoirs pris dans un processus de transmission et d'appropriation. Ces savoirs correspondent à la somme des connaissances académiques et expérientielles qui dans le contexte scolaire sont formalisés en savoirs programmatiques, déclinés en savoirs didactiques et pédagogiques.

Constitué en objet culturel, notamment par sa mise en forme scolaire, le savoir s'inscrit en référence à un contexte déterminé, et correspond selon la formule qu'en donne Deleuze (1986) à « l'agencement de ce qu'une époque peut dire (ses énoncés) et voir (ses évidences) »²¹. Ne disait-on pas dans la Rome antique d'un homme manquant de culture qu'il ne savait ni lire, ni nager ? Le savoir nager, inscrit en creux dans cette formule, est proche d'un *ars natandi* (Pelayo, 2010) ou art de nager et désigne, en référence à la signification du terme *ars*, à la fois une façon d'être, une capacité à agir et par extension, sous l'influence des traducteurs, un savoir théorique.

Le savoir nager, et plus généralement ce que recouvre l'ensemble du savoir-verbe, peut donc s'entendre à partir de sa valeur de connaissance, c'est-à-dire d'un savoir déclaratif (je sais dire les règles pour plonger), et de sa valeur opératoire entendue comme les capacités pour agir (je sais plonger). Cette distinction amène à considérer que pour savoir nager il y aurait un « savoir que » et un « savoir comment », comme le souligne Georges (1983). À partir d'une approche cognitiviste de l'apprentissage, il considère d'une part des connaissances déclaratives qui renvoient à l'environnement physique et social et d'autre part des connaissances procédurales, définies comme « les actions ou opérations qu'un individu peut mettre en œuvre pour atteindre ses finalités » (Georges, 1985, p. 62). Cette partition entre un savoir et un savoir-faire s'opère également pour ce qui concerne le savoir enseigner, articulé entre un savoir quoi enseigner et un savoir comment enseigner.

1.2 Le savoir de l'enseignant

Le savoir enseigner peut se rapprocher de la définition que Tardif *et al.* (1991) donnent du savoir enseignant comme « un savoir pluriel, formé par l'amalgame plus ou moins cohérent de savoirs issus de la formation professionnelle, de savoirs curriculaires, disciplinaires et d'expérience » (p. 58).

²¹ Interview de Gilles Deleuze, Le Monde, 5 juin 1986, cité par Jacky Beillerot, 1996a, p. 122.

Afin de proposer une lecture simplifiée de ce que recouvre la question du savoir enseigner la natation, le choix a été fait, parmi les différents cadres typifiant la nature des savoirs relatifs à l'activité d'enseignement (Gauthier et *al.*, 1997 ; Barbier, 1996 ; Malglaive, 1990 ; Tardif et Lessard, 1999), de retenir deux catégories proposées par Altet (1996) que sont les savoirs « à enseigner » et les savoirs « pour enseigner ».

1.2.1 Les savoirs « à enseigner »

Les savoirs « à enseigner » correspondent à la structuration du savoir natatoire dans le cadre scolaire. Comme le souligne la thèse d'Auvray (2010), le savoir natatoire se réalise par un processus de légitimation scolaire à partir des années 80 qualifié de natation « epsienne ». Ce néologisme caractérise une natation scolaire qui en se définissant de l'intérieur fait l'objet d'une rationalisation didactique et s'éloigne progressivement des normes propres à la natation sportive. Par ailleurs, la définition d'un savoir scolaire en natation s'appuie également sur la constitution de la natation comme objet de recherche dans des champs scientifiques variés, étape que Pelayo (2010) nomme les sciences de la natation. Ce processus de constitution d'un savoir natatoire scolaire illustre la définition que Foucault (1975) donne du savoir : « un savoir c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par-là spécifiée : le domaine constitué par les différents objets qui acquerront ou non un statut scientifique (...) » (pp. 238-239).

La constitution d'un savoir natatoire scolaire est le résultat d'une transposition didactique, définie par Chevallard (1985) comme « l'ensemble des transformations que fait subir à un champ culturel, la volonté de l'enseigner dans un cadre scolaire (...), c'est aussi le travail qui d'un objet à enseigner fait un objet d'enseignement » (Chevallard, 1991, p. 39). Les savoirs issus de cette transposition s'élaborent en référence à la définition de la logique interne de cette activité, ainsi que des problèmes fondamentaux qui en découlent. Pelayo et Terret (1991) définissent la logique interne de l'activité « comme l'ensemble des rapports finalisés de l'homme et de l'eau considéré dans son volume, sans reprises d'appuis, avec le souci d'une autonomie complète, et toujours limité par la nécessité d'assurer les échanges respiratoires (même s'il flotte) ». Le problème fondamental qui en découle est à la fois de se propulser tout en diminuant les résistances à l'avancement, de s'équilibrer dans un milieu sans appuis solides, respirer et s'informer avec un corps le plus souvent immergé.

Ces éléments permettent de caractériser les savoirs « à enseigner » comme les savoirs savants qui sont transformés en savoirs disciplinaires, savoirs didactisés, savoirs institutionnalisés à faire acquérir aux élèves. Pour autant les savoirs à enseigner dans le sens où l'enseignant en est « porteur » et « transmetteur », ne peuvent pas s'envisager sans prendre en compte la part de savoir personnel lié aux expériences de l'enseignant. Ce processus de « conversion didactique » (Buznic-Bourgeacq,

2009) indique la transformation du contenu de l'expérience personnelle du sujet en contenu d'enseignement élaboré et transmis par le sujet enseignant.

Les savoirs liés à l'enseignement de la natation en regroupant des savoirs disciplinaires, des savoirs programmatiques ainsi que des savoirs issus de l'expérience personnelle de l'enseignant, constituent, en tant que savoirs « à enseigner » une part des savoirs pour l'enseignement de la natation sans pour autant s'y réduire. Le savoir enseigner la natation nécessite également d'examiner les savoirs nécessaires à la transmission, c'est-à-dire les savoirs « pour enseigner ».

1.2.2 Les savoirs « pour enseigner »

Les savoirs « pour enseigner » correspondent aux savoirs nécessaires à la conduite de l'enseignement et à l'apprentissage des élèves. S'ils peuvent regrouper des savoirs théoriques et déclaratifs, c'est essentiellement leur dimension opératoire qui est ici retenue, du côté d'un savoir-faire pour enseigner la natation.

Plusieurs travaux ont identifié des types de savoirs différents caractérisant cette dimension opératoire. Ainsi, qu'il s'agisse du cadre proposé par Malglaive (1990) organisé autour de savoirs procéduraux, pratiques, et de savoir-faire ; de la typification de Gauthier (1997) constituée de savoirs issus des sciences de l'éducation, de la tradition pédagogique, d'expérience, ou d'action pédagogique ; ou encore de la proposition de Tardif *et al.* (1991) relative à des savoirs professionnels et d'expériences, chacune de ces catégorisations rend compte de natures de savoirs nécessaires pour répondre à la question du comment enseigner.

Le choix fait du recours à la formulation de savoirs « pour enseigner » se justifie d'une part car elle embrasse les types de savoirs identifiés à partir de ces travaux, et d'autre part car elle traduit de façon assez simple et pertinente la nature des savoirs relatifs à l'activité de l'enseignant, et potentiellement à sa difficulté à enseigner.

Les savoirs « pour enseigner » se réfèrent principalement à des savoirs pratiques ou pédagogiques ainsi qu'à des savoirs d'expérience.

Les savoirs pédagogiques constituent des savoirs sur et pour l'activité d'enseignement, tout en se situant dans un rapport d'extériorité avec elle. Ils renvoient à des conceptions issues de la réflexion ou de recherches sur la pratique pédagogique, aboutissant à des propositions d'orientation de l'activité d'enseignement. C'est par exemple le cas de conceptions pédagogiques, issues d'une approche cognitive, invitant à la mise en œuvre de l'autoévaluation dans les apprentissages ou à favoriser la verbalisation des élèves pour articuler réussite et compréhension.

Les savoirs d'expérience sont développés par les enseignants dans l'exercice de leur pratique. Ils sont spécifiques dans le sens où ils correspondent à ce qui se construit dans l'interaction entre le

sujet et la situation qu'il rencontre. Ainsi, ils constituent un vécu personnel, auquel ils s'incorporent pour permettre à chaque enseignant d'exercer son enseignement. Comme l'a montré Jourdan (2006) à propos du vécu corporel qui par un processus de « transposition expérientielle » s'établit comme savoir de référence, le vécu pédagogique lié à l'enseignement de la natation serait aussi ce qui organise et détermine le savoir comment enseigner des professeurs des écoles.

Les savoirs « pour enseigner » sont mobilisés par l'enseignant dans les composantes de son intervention qui relèvent notamment de la conception, l'animation, la régulation de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages. Ils constituent un pan des compétences professionnelles de l'enseignant. Rapporté au contexte de la natation, il s'agit pour l'enseignant, par exemple, de pouvoir concevoir des séances qui mobilisent la motricité aquatique dans toutes ses dimensions ; de favoriser une quantité d'action suffisante au regard de la durée de la séance ; d'aménager un espace pédagogique et de proposer des modalités de groupement permettant d'articuler engagement et sécurité ; et de pouvoir réguler l'activité d'apprentissage des élèves.

Dès lors, la confrontation à une difficulté récurrente et/ou persistante pour un professeur des écoles dans l'enseignement de la natation illustrerait le caractère inopérant des savoirs « pour enseigner ». Les savoirs pédagogiques dans leur contenu ou par leur façon d'être formulés présenteraient quelque chose d'inédit pour des professeurs des écoles au point qu'ils ne puissent ou ne veuillent le mobiliser dans leur enseignement. Il en serait de même pour les savoirs d'expérience auxquels résisteraient les difficultés éprouvées par les enseignants, et ce malgré la dimension personnelle et ajustée au sujet de ces savoirs.

Pour résumer, vouloir identifier les causes des difficultés rencontrées par des professeurs des écoles en natation revient à envisager le savoir comme la capacité à exercer une activité (l'enseignement), sur un certain contenu (la motricité aquatique des élèves), et ce dans un domaine particulier (celui de la natation scolaire). Ce cadre, s'il permet notamment de relier savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner, ne peut faire l'économie de considérer la place de l'enseignant. Prendre en compte la part de l'enseignant dans ce qui perturbe la situation d'enseignement en natation amène à envisager l'effet d'un autre type de savoir, le savoir de l'inconscient.

1.3 Le savoir de la psychanalyse

Pour la psychanalyse le savoir est inconscient et en ce sens se distingue du savoir enseignant tel que proposé ci-dessus dans ses diverses composantes.

Le savoir de l'inconscient est par essence un savoir qui s'inscrit dans la radicale singularité du sujet. En cela il ne peut prétendre à la valeur universelle accordée au savoir de la science et ne

peut se constituer en un ensemble de connaissances qui pourraient s'apprendre, se transmettre. Le savoir de la psychanalyse est un savoir singulier.

Si le savoir est propre au sujet, il ne lui en est pas moins étranger. Il prend les traits d'un « familier étrange » ou d'un « non familier intime » selon les expressions proposées par Menes (2004) pour traduire l'*Unheimlichkeit* freudien (1919). Autrement dit, le savoir désigne ce que le sujet sait, tout en l'ignorant, de ce qui fait symptôme pour lui. Cette position rend compte d'un sujet « divisé de son savoir et produit de cette division » (Vandermersch, 2009, p. 555).

Le savoir nomme donc ce qui se soustrait à la connaissance du sujet, c'est-à-dire la part de Réel en tant qu'impossible à dire et à se représenter, auquel se confronte le sujet. « Un trou avec quelque chose autour » dit Lacan (2001a, p. 249) qui en utilisant l'orthographe ancienne de « sçavoir » illustre le savoir du « ça » freudien. Ainsi, « le savoir comprend en lui une part d'impossible à savoir (verbe) et devient alors lui-même la limite au savoir (nom) » (Montagne, à paraître, 2021). Il apparaît par essence manquant dans la mesure où il échappe à la symbolisation.

Le savoir tel que le conçoit la psychanalyse est donc « par définition un savoir qui ne se sait pas » (Juranville, 1984), un savoir insu. Il ne s'envisage pas comme un savoir que le sujet pourrait convoquer ou mobiliser pour faire face à une situation, comme par exemple l'enseignement de la natation. Il se présente à l'inverse comme ce qui assujettit le sujet. L'inconscient, à partir du postulat qu'il guide et organise les conduites et paroles du sujet à son insu, peut prendre la fonction d'un savoir à l'œuvre. « Le non-su s'ordonne comme le cadre du savoir » dit Lacan (2001, p. 249) pour signifier la fonction opérante de l'absence de savoir. Autrement dit, il s'agit de considérer la dimension manquante du savoir, ce « plus de savoir » inaccessible, comme ce qui structure et détermine le désir de savoir. Cette quête relève de l'impossible, car jamais comblée, elle rend compte d'un savoir toujours incomplet qui ne permet pas de saisir la totalité constitutive du sujet.

Se référer au savoir de la psychanalyse, en tant que savoir singulier, étranger, insu et manquant, offre la possibilité de regarder autrement le rapport qu'entretiennent des professeurs des écoles avec le savoir enseigner la natation.

Il s'agirait de pouvoir repérer comment les manifestations de ce savoir interfèrent avec l'appropriation et la mobilisation des savoirs professionnels nécessaires à la conduite de l'enseignement ; d'identifier dans quelle mesure ce Savoir serait un filtre interprétatif à la lecture, que pourrait faire le sujet, des éléments du savoir enseigner la natation proposés dans la littérature consacrée ; et d'étudier en quoi les résultats de certains travaux de recherche sur la natation et son enseignement peuvent rendre compte des traces de l'expression de ce savoir ?

Cette lecture orientée, conformément à l'ancrage théorique retenu, permet d'articuler savoir enseignant et savoir de l'inconscient, et de positionner ce dernier au cœur de l'interrogation des causes

des difficultés éprouvées par des professeurs des écoles quand ils se confrontent à l'enseignement de la natation.

2. Le savoir du discours institutionnel

Dans les textes officiels, les activités aquatiques apparaissent dans les programmes ainsi que dans une circulaire organisant le cadre réglementaire de cet enseignement. Les activités aquatiques à l'école sont des activités physiques supports aux objectifs de l'EPS, discipline d'enseignement. Leur enseignement, s'il ne revêt pas un caractère obligatoire, demeure un enseignement prioritaire en lien avec l'exigence de validation du savoir-nager attendue en fin de cycle 3²².

Il s'agit, ici, d'étudier les textes officiels relatifs à l'enseignement et à l'organisation de la natation dans le premier degré, pour cerner la nature du savoir qui y est présenté. Ce travail permet, à partir d'un éclairage psychanalytique, de proposer des hypothèses sur l'effet que le savoir et la façon dont il est porté par le discours institutionnel pourraient avoir sur l'enseignant.

2.1 Les textes programmatiques

2.1.1 Le programme du cycle 1

À l'école maternelle le programme²³ situe les activités aquatiques dans l'objectif « adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variés » du domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». L'attendu de fin de cycle²⁴ est de se déplacer avec aisance dans des environnements variés, naturels ou aménagés, sans expliciter davantage les contenus à enseigner. Les savoirs à enseigner qu'il s'agisse de savoirs programmatiques ou de savoir didactisés sont peu explicités. Ce manque de savoir(s) pour accompagner l'enseignant traduit dans les programmes la carence du « discours de l'universitaire » (Lacan, 2001a), dans lequel le savoir occupe une place dominante qui masque le sujet. En considérant le savoir comme l'objet possible du fantasme de l'enseignant, cette absence laisserait le sujet seul avec son fantasme ; ce qui pourrait apparaître comme une source de difficultés pour enseigner.

Quelques orientations sont données à l'enseignant l'invitant à amener « les enfants à découvrir leurs possibilités, en proposant des situations qui leur permettent d'explorer et d'étendre (repousser) leurs limites ». Par ailleurs, il est préconisé de mettre en jeu « des conduites motrices inhabituelles, à

²² Classes de CM1, CM2 et 6^{ème}.

²³ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.

²⁴ Fin de grande section, pour des enfants de 5 à 6 ans.

développer de nouveaux équilibres, à découvrir des espaces inconnus ou caractérisés par leur incertitude

Le programme, en préconisant une approche par la découverte pour laquelle les savoirs professionnels ne sont pas précisés, semble « absenter » le maître et le pousser à se mettre en retrait de la situation didactique. Privé de son statut de « sujet supposé savoir » (1973), ne pourrait-on pas penser que la position imaginaire, que l'enseignant se voit conférer par le programme, ait des effets sur son enseignement ?

Davantage de précisions sont données aux enseignants sur le site Eduscol²⁵ dans les ressources d'accompagnement relatives à la mise en œuvre des apprentissages visés dans le programme. Il s'agit pour explorer le milieu aquatique de pouvoir « se laisser porter par l'eau, d'adapter ses échanges respiratoires, de réaliser des coulées ventrales, de se déplacer la tête immergée en s'aidant des bras et des jambes et d'explorer la profondeur et le volume aquatique par la recherche d'objets immergés ». Les démarches à privilégier et le rôle de l'enseignant sont également précisés, l'intention de développement des conduites motrices dans ce milieu particulier est explicitée. Il est notamment mentionné que l'enseignant a la tâche d'adapter l'organisation pédagogique à la sécurité des élèves et de veiller à ce que les situations d'apprentissage prennent en compte la diversité des niveaux de réalisation. En creux de ces propositions, peuvent se lire les orientations développées par les travaux de l'équipe départementale EPS du Tarn qui, à travers l'ouvrage *Le Fabuleux voyage de Lola* propose une prise en compte des dimensions affectives de l'élève dans sa relation au milieu aquatique. La référence à une approche de la découverte de l'environnement aquatique, à partir de la prise en compte et la prise en charge des peurs des élèves amène à considérer l'effet de ces dernières sur l'activité de l'enseignant, garant d'un apprentissage en toute sécurité. Ne pourrait-on pas faire l'hypothèse d'un effet de la peur supposée des élèves sur la façon dont l'enseignant va conduire les apprentissages et sur la manière dont il va le vivre ?

Finalement, la lecture du programme de l'école maternelle et des ressources institutionnelles s'y référant donne à voir des savoirs à enseigner relatifs à des savoirs programmatiques définissant un attendu de fin de cycle (l'exploration du milieu aquatique et de ses particularités physiques) et à des savoirs didactisés autour d'actions motrices aquatiques – flotter, s'immerger, se déplacer – mais peu précisés. Concernant le « comment enseigner », ces textes quand ils invitent à élaborer et à mettre en œuvre une pratique pédagogique favorisant l'activité exploratoire des élèves, apportent davantage des préconisations que de réels savoirs « pour enseigner ». Le regard orienté par la psychanalyse

²⁵ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/5/Ress_c1_agir_obj2_456445.pdf

pointe l'effet possiblement perturbant pour l'enseignant du rapport inconscient entretenu avec le contenu du discours institutionnel.

2.1.2 Le programme des cycles 2 et 3

Au cycle 2²⁶, la partie du programme²⁷ relative à l'EPS situe les activités aquatiques dans le deuxième champ d'apprentissage complémentaire : « adapter ses déplacements à des environnements variés ». À l'issue de ce cycle, il est attendu que les élèves puissent « se déplacer dans l'eau sur une quinzaine de mètres sans appui et après un temps d'immersion ».

Des indications sont données permettant d'identifier les transformations motrices recherchées. L'objectif est de passer d'un équilibre vertical à un équilibre horizontal de nageur, d'une respiration réflexe à une respiration adaptée, puis passer d'une propulsion essentiellement basée sur les jambes à une propulsion essentiellement basée sur les bras.

Au cycle 3, il est précisé que « la natation fera l'objet, dans la mesure du possible, d'un enseignement sur chaque année du cycle ». En continuité avec le cycle 2, les apprentissages sont axés sur la validation, en fin de cycle 3, de l'attestation scolaire du savoir nager (ASSN), conformément à l'arrêté du 9 juillet 2015. La référence aux activités aquatiques apparaît également dans un autre champ d'apprentissage, celui visant à « produire une performance mesurable à une échéance donnée », orienté par une logique d'efficacité motrice.

Pour autant, à l'école primaire, c'est bien l'enjeu sécuritaire, qui fait l'objet d'un attendu institutionnel précis et qui, par conséquent, prédomine massivement dans l'enseignement des activités aquatiques. Cette priorité souligne le caractère « dangereux » associé au milieu aquatique et la nécessité de devoir préparer les élèves à pouvoir y évoluer en sécurité, ce qui ne serait pas sans effets sur l'enseignant.

Le filtre de la psychanalyse permettrait d'établir deux orientations à ces effets. Ainsi, se conformer à l'exigence que les élèves sachent nager serait pour lui se soumettre au « Surmoi » (Freud, 1923a), entendu comme l'instance psychique responsable de l'intériorisation des devoirs fondamentaux, ici représenté par l'institution scolaire. Par ailleurs, s'exposer au milieu aquatique et au danger qu'il suscite serait se confronter pour l'enseignant à une situation émotionnelle difficile, qui en psychanalyse renvoie au phénomène d'« abréaction » (Freud, 1895). Ce phénomène désigne toute décharge émotionnelle qui permet à un sujet d'extérioriser un affect lié à un souvenir traumatique. Ces effets pourraient apparaître comme source de tensions pour certains enseignants, tiraillés entre ce que leur statut leur impose et ce que leurs expériences du milieu aquatique leur rappellent.

²⁶ Classes de CP, CE1, CE2.

²⁷ Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020.

Le site Eduscol propose également pour les cycles 2 et 3 des ressources d'accompagnement relatives à l'EPS ²⁸. Organisées autour de différentes thématiques relatives à l'activité de l'enseignant (concevoir, transformer et évaluer) et de différentes échelles (la programmation, la séquence, la séance, la situation), ces ressources se concrétisent par des illustrations dans différentes familles d'activités. Les activités aquatiques servent d'illustration pour le cycle 3.

Conçues afin d'aider les enseignants à s'appropriier le programme d'EPS, ces ressources, par les illustrations qu'elles proposent, permettent d'identifier les conditions de réussite de l'enseignement de l'EPS. Les activités aquatiques et plus particulièrement le savoir nager fait l'objet d'une proposition de module d'apprentissage. Cet exemple apporte aux enseignants des repères didactiques à partir du constat des difficultés des élèves, des contenus d'enseignement ainsi que des indicateurs pour évaluer le niveau de maîtrise des élèves. Cette ressource se centre essentiellement sur les contenus didactiques à faire acquérir ainsi que sur des éléments liés à l'activité de l'élève. Elle ne fait pas état d'indications pour aider l'activité de l'enseignant, c'est-à-dire pour lui apporter un(des) savoir(s) susceptible(s) de faciliter la conduite de son enseignement. L'absence d'aide priverait l'enseignant de la possibilité d'y avoir recours ou pas et le laisserait livré à lui-même pour ce qui est de la conception de son enseignement. Il se retrouverait dans une forme d'« isolement didactique », entendu comme la situation subie et durable d'un manque de référence à un(des) savoir(s) susceptible(s) de guider sa pratique professionnelle. En considérant, le savoir, comme représentant dans la réalité de l'objet psychique du désir inconscient du sujet, cet isolement rejoint l'idée précédemment évoquée d'un sujet seul avec son désir. Cette situation pourrait perturber l'enseignant en ne lui permettant plus d'éprouver la satisfaction que lui confère son usage du savoir.

En définissant un savoir programmatique, le « savoir nager » comme objectif en fin de cycle 3, ces textes structurent des savoirs « à enseigner » dans cette perspective depuis une approche didactique centrée sur les transformations motrices aquatiques. L'activité de l'enseignant y apparaît dans une logique rationnelle de mise en œuvre didactique des contenus à enseigner autour d'actions de conception, de régulation et d'évaluation des contenus d'apprentissage. La lecture psychanalytique du contenu du discours programmatique rend compte de la part possible des effets de l'inconscient du sujet (enseignant) à ses difficultés à enseigner la natation.

²⁸<https://eduscol.education.fr/cid101720/eps-cycle-concevoir-mettre-oeuvre-enseignement-eps.html>

2.2 Les textes réglementaires

2.2.1 L'attestation scolaire du savoir nager

Le décret n° 2015-847 du 9 juillet 2015 créé l'attestation scolaire du savoir nager (ASSN) et en définit les modalités de mise en œuvre. Cette attestation scolaire, qui revêt un caractère obligatoire en fin de cycle 3, est délivrée aux élèves qui ont passé avec succès un contrôle des compétences en matière de sécurité en milieu aquatique.

Il s'agit de réaliser d'une part un parcours en continuité, sans reprise d'appuis au bord du bassin et sans lunettes, composé de différentes actions²⁹ telles qu'une entrée dans l'eau en chute arrière, deux temps d'immersion complète sous un obstacle en surface, deux déplacements d'une quinzaine de mètre, ventral et dorsal, interrompus en cours de réalisation respectivement par un surplace vertical et un surplace en position horizontale de quinze secondes chacun. Cet arrêté donne à voir un ensemble de savoirs « à enseigner », et à valider, qui correspondent à des savoirs « didactisés » autour des actions motrices aquatiques fondamentales pour un savoir nager sécuritaire : entrer en chutant, s'immerger, s'immobiliser, se déplacer (en mode ventral et dorsal).

2.2.2 La circulaire relative à l'enseignement de la natation

La natation dans le cadre scolaire est également régie par une circulaire³⁰ relative à l'organisation et la mise en œuvre de cet enseignement dans le premier et le second degré. Actualisée ou modifiée à trois reprises au cours des quinze dernières années (2004, 2011, et 2017), elle concerne à la fois l'organisation des apprentissages, l'encadrement de cet enseignement ainsi que les conditions matérielles et de surveillance.

En visant à définir les conditions de l'enseignement de la natation dans le respect du cadre législatif et réglementaire en vigueur, ce texte offre des savoirs de nature réglementaire et sécuritaire. Il y est notamment mentionné à propos du professeur des écoles que ce dernier : « veille à présenter les enjeux pédagogiques aux intervenants, professionnels ou bénévoles. Il s'assure également que l'organisation générale prévue est connue de tous et veille à son respect, tout particulièrement en ce qui concerne la sécurité des élèves ».

²⁹ Des connaissances et attitudes visées par le savoir nager sont également à valider. Elles correspondent à la capacité à : savoir identifier la personne responsable de la surveillance à alerter en cas de problème ; connaître les règles de base liées à l'hygiène et la sécurité dans un établissement de bains ou un espace surveillé ; savoir identifier les environnements et les circonstances pour lesquels la maîtrise du savoir nager est adaptée.

³⁰ Circulaire natation n° 2017-127 du 22/08/2017 – Bulletin officiel n° 34 du 12 octobre 2017.

Cette recommandation se retrouve précisée dans les exemples de conventions organisant cet enseignement comme le relève Touchard (1995). L'activité de l'enseignant y apparaît sous la forme d'obligations – « les enseignants doivent » – que leur confère leur responsabilité dans cet enseignement : s'assurer de l'effectif de la classe, de la présence des intervenants, de la conformité de l'organisation de la séance au regard du projet ; connaître le rôle de chacun ainsi que les contenus d'enseignement de la séance ; participer à la mise en place des activités, au déroulement de la séance, notamment en prenant en charge un groupe d'élèves ; participer à la régulation avec les intervenants impliqués dans le projet ; signaler au personnel de surveillance tous les élèves pour le vestiaire ».

La circulaire « natation » rend compte, à travers les obligations auxquelles l'enseignant doit se conformer, de savoirs essentiellement prescriptifs à caractère réglementaire, sécuritaire et programmatique. Cette injonction faite à l'enseignant de savoir enseigner en sécurité renvoie pour la psychanalyse à la figure du grand Autre (Lacan, 1978a). Il représente ce qui est extérieur au sujet et qui, pour autant le détermine, en tant qu'il s'impose à lui. Ne pourrait-on pas envisager que la relation au discours réglementaire puisse être source d'embarras pour l'enseignant en le confrontant au désir de satisfaire à cet Autre ?

Par ailleurs, le texte rappelle l'enseignant à sa responsabilité : « la mission des enseignants est non seulement d'organiser leur enseignement mais aussi d'assurer la sécurité des élèves ». Dans le règne actuel du principe de précaution, le rappel à être responsable de la (sur)vie des élèves ne serait pas sans provoquer chez l'enseignant un sentiment de culpabilité dès lors que son enseignement confronterait les élèves à un risque y compris subjectif ? La psychanalyse, en faisant de la dialectique culpabilité-responsabilité le lieu de la question du désir du sujet (Lacan, 1986), demande à celui-ci de passer respectivement de l'une à l'autre pour se faire responsable de son désir. Dès lors, la natation ne serait-elle pas ce contexte qui contraint l'enseignant à être sujet de son désir ; position dont les effets pourraient perturber la conduite de l'enseignement ?

Cette circulaire rappelle également que l'enseignement de la natation fait l'objet dans le premier degré de conditions particulières. Si comme d'autres activités physiques à l'école élémentaire, cet enseignement implique un encadrement renforcé nécessitant la présence d'une personne supplémentaire³¹ pour la conduite de l'activité, il se distingue d'autres enseignements par deux aspects : le premier correspond à la surveillance de l'activité, exercée par un professionnel ; le second renvoie à l'encadrement partagé contraint par le cadre réglementaire créant les conditions d'une collaboration pédagogique obligée.

Dans ce contexte où l'activité est partagée et l'enseignant potentiellement observé, la circulaire rappelle que « la présence de personnels de surveillance et d'encadrement au cours de

³¹ Si cette personne peut être un autre enseignant ou un parent la majorité des encadrants supplémentaires en natation sont des éducateurs sportifs professionnels spécialistes de l'activité (MNS).

l'enseignement de la natation ne modifie pas les conditions de mise en jeu de la responsabilité des enseignants ». La question de la façon réelle ou fantasmée dont certains professeurs des écoles pourraient vivre cet enseignement et la responsabilité qui leur incombe peut alors se poser. Le cas de Gilles exposé dans la partie relative à la phase exploratoire de cette recherche a montré comment, dans ce contexte particulier, les modalités de satisfaction de la « pulsion scopique » (Freud, 1905), c'est-à-dire la satisfaction à regarder mais aussi à se faire regarder et à être regardé, pouvaient affecter la conduite de l'enseignement.

2.2.3 Le plan d'aisance aquatique

Ce plan relatif à l'acquisition d'une compétence aquatique minimale n'est pas un texte institutionnel ou réglementaire mais un dispositif interministériel initié dès avril 2019 par le ministère des Sports. Une de ses principales dimensions visent à proposer une réflexion sur l'objectif de l'apprentissage précoce d'un savoir nager sécuritaire afin de diminuer les accidents liés aux noyades. Ce plan comporte quatre axes déclinés en une vingtaine de mesures. L'axe, « optimiser l'enseignement de la natation », a pour objectif de proposer un apprentissage de l'aisance aquatique dès l'école maternelle, d'élaborer une harmonisation des tests, et de renforcer la formation des éducateurs.

Dans le cadre de ce plan un rapport sur la prévention des noyades a été réalisé conjointement entre le ministère de l'éducation nationale et le ministère de la jeunesse et des sports (IGEN-IGJS n°2019-51, juin 2019). Il a eu pour objectif d'établir un état des lieux et une analyse des causes des noyades afin de proposer une stratégie de lutte contre les noyades. Les informations contenues dans ce rapport, à partir des données fournies par l'enquête triennale de Santé publique France pour la période estivale 2018, indiquent un pic de noyades accidentelles (443) pour la catégorie des moins de 6 ans (dont 35 suivies de décès). Concernant la tranche d'âge de 6 à 12 ans les nombres sont très significativement moins élevés : 157 noyades dont 16 suivies de décès. Ces données sont à relativiser dans la mesure où l'absence de cas avéré dans le contexte scolaire illustre le cadre sécurisé de cet enseignement où, si le danger existe, le risque d'accident est limité.

En parallèle de la consultation de ce rapport, un certain nombre d'organismes ont été contactés pour tenter d'obtenir des données relatives aux noyades ciblant le contexte de ma recherche, à savoir dans le cadre scolaire du premier degré, sur une échelle de temps conséquente afin d'étayer le présupposé que l'appréhension de certains professeurs des écoles face à l'enseignement de la natation ne relèverait pas d'une réalité statistique du nombre d'accidents mortels dû aux noyades. L'IGEN³²

³² Inspection générale de l'éducation nationale

en EPS au ministère de l'éducation nationale, Yves Touchard, ancien chargé de mission à la DGESCO³³ pour le premier degré, le SNEP FSU³⁴, syndicat représentatif des professeurs d'EPS, ainsi que des compagnies d'assurance (MAIF³⁵ et MAE³⁶) ont été contactés pour savoir s'ils disposaient de données relatives à ce type d'accidents. Le peu de données significatives recueillies, bien que ne permettant pas d'établir un état des lieux circonstancié, rend néanmoins compte en creux du caractère exceptionnel de ce type d'accidents. Ce constat vient nuancer l'enjeu sécuritaire prégnant dans le discours institutionnel. Il vient interroger la nécessité pour certains enseignants de proposer des modalités pédagogiques essentiellement déterminées par la crainte de la noyade d'élèves et par conséquent organisées par une logique sécuritaire. Le décalage entre cette façon d'enseigner et la réalité des faits, celle du nombre d'accident par noyade dans le cadre scolaire du premier degré, rend compte d'une part d'irrationnel dans les choix opérés par certains enseignants.

Cette dimension de « hors sens » amène à établir l'hypothèse selon laquelle des enseignants pourraient confondre l'enjeu d'une pratique autonome en sécurité, telle que visée par le programme, avec les moyens pour y parvenir. Cette confusion ne serait-elle pas de nature à provoquer des difficultés pour enseigner la natation ?

Le discours institutionnel relatif aux activités aquatiques propose aux professeurs des écoles un savoir enseigner orienté par des aspects réglementaires, sécuritaires et par la validation d'un niveau de maîtrise minimale. Le savoir proposé apparaît comme un savoir qui oblige, qui manque, et qui affecte l'enseignant. La lecture psychanalytique qui en est faite rend compte de la position de sujet divisé par l'inconscient, et par là-même, invite à considérer le poids de l'inconscient sur les difficultés à faire face à l'enseignement de la natation.

3. Le savoir proposé dans la littérature professionnelle

L'objectif ici est de pouvoir établir un constat des savoirs, « à enseigner » et « pour enseigner » contenus dans les ouvrages didactiques et pédagogiques relevant de la natation et de pouvoir pointer, à partir d'une lecture psychanalytique, l'existence de causes potentielles à l'embarras des professeurs des écoles devant l'enseignement de la natation.

Les références consultées pour cet état des lieux ont fait l'objet d'une sélection de ma part. Je me suis attaché aux ouvrages et ai fait le choix de ne pas prendre en compte les publications

³³ Direction générale de l'enseignement scolaire

³⁴ Syndicat national de l'éducation physique affilié à la fédération syndicale unitaire

³⁵ Mutuelle assurance des instituteurs de France

³⁶ Mutuelle assurance de l'éducation

d'articles émanant de revue professionnelles en considérant leur proximité avec les ouvrages princeps.

Les critères ayant prévalu au choix de ces références correspondent premièrement à leur légitimité au regard de la contribution de leurs auteurs respectifs à l'élaboration d'une épistémologie de l'enseignement des activités aquatiques ; deuxièmement à leur objet qui portait sur l'enseignement de la natation ou les activités aquatiques, excluant de fait les références centrées sur des pratiques de type water-polo, natation artistique ou encore sauvetage ; et troisièmement à leur ancrage dans le contexte du premier degré.

Deux parties structurées autour du type de savoir et constituées d'entrées thématiques, pour éviter un inventaire des références bibliographiques utilisées et des redondances dans mon propos, organisent cette revue de littérature.

3.1 Les savoirs à enseigner

3.1.1 Des savoirs « à enseigner » reposant sur une construction didactique

Comme le souligne Auvray (2011) : « c'est indiscutablement Raymond Catteau qui a construit, fait émerger, et largement diffusé la conception dite moderne et synthétique de l'enseignement de la natation » (p. 18). Sa démarche s'inscrit dans une perspective constructiviste des apprentissages moteurs en EPS. Dépassant une approche techniciste des nages, il marque une rupture épistémologique en proposant, préalablement à une motricité de la forme et de la performance, une motricité adaptative reposant sur la maîtrise du triptyque ERP, c'est-à-dire les paramètres d'équilibration, de respiration et de propulsion, avant d'y ajouter ultérieurement celui des prises d'information. Son élaboration donne à voir comment il est parvenu à définir, à hiérarchiser et à différencier des contenus à enseigner pour l'acquisition d'une motricité aquatique au croisement de l'adaptabilité motrice fondamentale (ERP), de la forme technique (les quatre nages sportives), de l'efficacité (la compétition). Cet ouvrage fondateur servira de référence à la plupart des propositions didactiques pour les activités aquatiques. La question de l'adaptation de l'homme à l'environnement, si elle est au cœur de la réflexion de Catteau, est appréhendée à partir d'un sujet sans affect et des caractéristiques physiques d'un milieu. La natation qui en découle serait une natation aseptisée, c'est-à-dire purgée de la valeur symbolique et affective qui la constitue.

L'ouvrage de Gal (1993) propose une démarche didactique de la natation scolaire faisant référence aux fonctions motrices (ERPI)³⁷ dans une démarche basée sur des APSA traitées dans et pour le milieu scolaire. L'ouvrage propose quatre principes et règles d'efficacité liés à la motricité aquatique. Décrits et mis en œuvre aux différentes étapes de l'apprentissage et pour les différentes formes de pratique, ils se traduisent par des propositions organisées à travers quatre compétences fondamentales : plonger ; virer ; techniques de nage et allure ; sauver. Le fait de dire que toutes les compétences « sportives » sont traversées par ces quatre grands principes prolonge le processus engagé par Catteau et Garoff (1968). L'ajout de la compétence « sauver » et de son traitement didactique, à celles constituant le savoir nager « sportif », vient signaler la volonté d'une prise en compte de la dialectique peur-sécurité qui entoure les activités aquatiques.

Dans le contexte du premier degré, l'ouvrage de Cortyl et Kapusta (2006), s'appuie sur la modélisation ERPI pour proposer une progression des apprentissages en six étapes structurées autour d'actions motrices fondamentales : entrer, se déplacer, s'immerger. L'élaboration de contenus d'enseignement vise l'acquisition du savoir nager condition à une autonomie dans le milieu aquatique. Ne pourrait-on pas penser que l'autonomie recherchée, qui symboliquement représente le fait de laisser partir l'« autre », apparaissent dans la réalité de l'enseignement comme difficile à mettre en œuvre pour l'enseignant ?

L'ouvrage de Maury et Coudrier (2000) traite également de l'enseignement de la natation à l'école élémentaire. Partant du postulat de la nécessité d'une pédagogie différenciée, comme reflet de la singularité du sujet pour permettre la primauté de l'activité de l'élève, les auteurs proposent une approche didactique organisée par plusieurs principes qui, si leurs termes changent (LIVE : locomotion, immersion, ventilation, équilibration), s'inscrivent dans la modélisation proposée par Catteau. Ces principes se structurent à travers six paliers d'apprentissage pour lesquels sont identifiées des tâches motrices.

L'ouvrage de Catteau (2008) en reprenant l'articulation de la construction du nageur avec les fondements physique, physiologique, psychologique du milieu aquatique propose une progression de la motricité aquatique structurée autour de trois étapes (le corps flottant, le corps projectile et le corps propulseur). Derrière l'objectif de maîtrise du milieu aquatique, ce qui est visé dans la construction du nageur renvoie à une logique de performance dans le milieu aquatique. Les fonctions associées au corps pour structurer le rapport du sujet au milieu renvoient à la représentation d'un corps outil,

³⁷ Équilibration, Respiration, Propulsion et Informations (prise d').

rationnel et performatif. Ce rapport exclut *de facto* un corps médiateur de plaisir et de déplaisir tel que l'envisage la psychanalyse (Pujade-Renaud, 1983 ; Labridy, 2014) et tel que le propose le contexte de la piscine en « obligeant » la monstration de corps dénudés, offerts au regard de l'autre.

La structuration progressive de la motricité du nageur, proposée par Catteau, est reprise en partie par Durali et Fouchard (2017) dans leur ouvrage sur le savoir nager. Au croisement des contextes du premier et second degré par l'objectif du savoir nager que fixe cet ouvrage, les situations proposées offrent une mise en œuvre aux contenus et aident à structurer la progression des élèves à travers différentes étapes à franchir. Cet ouvrage conçu comme un guide pour faire face aux élèves ne maîtrisant pas ou partiellement les attendus du savoir nager se donne pour objectif d'outiller les enseignants de situations d'enseignement adaptées. L'outillage proposé, au même titre que dans de nombreux autres ouvrages, se limite à la prise en compte d'un corps appréhendé pour satisfaire à l'enjeu sécuritaire du savoir nager. Si l'embarras des enseignants en natation peut se concevoir par la dimension sexualisée que revêt la piscine, ne serait-il pas plus important en les privant d'une lecture didactique du corps sensible aquatique ?

L'approche de Pelayo et *al.* (1999) propose à partir d'une démarche didactique concrète s'appuyant sur différentes connaissances scientifiques et spécifiques liées à l'activité dans la perspective de répondre aux attentes sécuritaires, sociales et sportives liées à l'enseignement de la natation. Essentiellement à destination des enseignants du second degré, les auteurs identifient différents types de savoirs : un savoir nager (savoir minimum utilitaire et sécuritaire), un savoir fondamental et des savoirs spécialisés orientés autour des pratiques sportives natatoires.

L'ouvrage de Potdevin et Pelayo (2012), s'inscrit dans cette approche dans sa proposition, à partir du postulat qu'il existe en natation trois types de savoirs : savoir s'engager, savoir nager vite et/ou longtemps ainsi que savoir s'entraîner. En écho au livre *La natation au collège et au Lycée*, la seconde partie du livre apporte des fondements scientifiques et théoriques servant à justifier des choix opérés pour définir les différents types de savoir. L'élaboration de fiches techniques, à partir d'une progression de situations d'apprentissage et d'entraînement, vient opérationnaliser les propositions faites.

Le travail de l'équipe départementale du Rhône (Michaud et al., 2003) pour le premier degré organisée autour de Michaud propose une motricité aquatique structurée en trois étapes de progrès : (a) la construction d'un répertoire moteur aquatique, (b) la maîtrise du volume subaquatique, (c) la pratique autonome d'activités aquatiques. Les propositions didactiques se structurent autour de trois

actions motrices : entrer, se déplacer et s'immerger. Leur opérationnalisation dans des propositions de tâches motrices visent la sollicitation et la transformation des quatre fonctions motrices définies par Gal (1993) : équilibration, respiration, propulsion et prise d'information. Les ressources proposées dans cet ouvrage font apparaître le contenu à enseigner, sa mise en œuvre, l'activité de l'élève, les comportements attendus et des remédiations.

Ce premier repérage des savoirs « à enseigner » rend compte de l'unité conceptuelle autour des apprentissages en natation organisés en référence aux fonctions motrices ERPI. Ils correspondent à des constructions didactiques assorties de propositions de tâches motrices permettant d'identifier les contenus à enseigner, le moment où les enseigner et le public à qui les enseigner. Ils donnent à voir un discours épistémologique unique émanant d'une conception rationnelle des apprentissages du savoir nager ou du savoir nager sportif, qui oublie la dimension affective et sensible du corps quand il est confronté au milieu aquatique. Ne pourrait-on pas penser que ce discours, en créant une forme de vide autour d'un savoir-faire avec son corps, provoque un embarras pour les enseignants ?

3.1.2 Des savoirs « à enseigner » reposant sur une logique technique et culturelle

Certaines références proposent des savoirs attachés à la dimension culturelle des activités aquatiques ou à partir d'une approche centrée sur l'acquisition de savoirs techniques liés à l'apprentissage des nages codifiées et à leur usage dans une logique performative.

L'ouvrage de Dubois et Robin (1988), propose des contenus d'enseignement centrés sur les aspects techniques des quatre types de nage codifiés. Cette approche analytique est également identifiée dans l'ouvrage de Schmitt (1992) dans l'analyse qu'il fait des différentes techniques de nage, ainsi que dans la dernière partie de l'ouvrage de Pelayo et *al.* (1999) quand il est question de savoirs spécialisés orientés autour des pratiques sportives natatoires.

En se focalisant sur des savoirs spécialisés dédiés à une logique de performance sportive, cette approche impose la jouissance du sport (Labridy, 1996). C'est-à-dire que la recherche de plaisir du sujet à travers la pratique sportive, rencontre quelque chose qui touche à l'excès. Cet excédent de plaisir, à situer du côté d'un désagréable, imposé par le recours à ce type de savoirs, serait source d'embarras pour l'enseignant.

Un autre type de savoir apparaît dans l'ouvrage collectif, *Activités aquatiques* (Bureau et *al.*, 2012) davantage centrée sur la référence culturelle à différentes activités aquatiques, telles que le water-polo, le sauvetage, la natation subaquatique et la natation synchronisée. Pour chaque activité sont présentés les intérêts éducatifs, les connaissances culturelles et trois étapes de progression

constituées d'exemples de situations pédagogiques. Dans cette approche « multi-activités » les savoirs à enseigner ne font pas l'objet de l'élaboration d'une progression didactique et n'apparaissent pas de façon explicites. Ils s'inscrivent en creux dans les situations pédagogiques proposées.

Les savoirs proposés, entendus comme des savoirs techniques, rendent compte d'une approche des apprentissages organisée en référence à un modèle mécanique efficace ou à une pratique culturelle codifiée, excluant notamment le rapport affectif que le nageur entretient avec le milieu aquatique. Pour autant, ces savoirs restent minoritaires dans la littérature et concernent peu le contexte du premier degré. Néanmoins, ils pourraient constituer le contenu de l'expérience aquatique vécue par des professeurs des écoles lors de leur apprentissage. Ainsi, privée de sa dimension affective, cette expérience pourrait affecter les professeurs des écoles, apprentis nageurs, et impacterait en retour leur rapport à l'enseignement de la natation.

3.1.3 Des savoirs « à enseigner » reposant sur la relation au milieu aquatique

Dans certaines références consultées, les savoirs communiqués apparaissent davantage liés à la prise en compte des ressources des élèves confrontés au milieu aquatique.

L'ouvrage de Magne et Schmitt (2002) a pour intention de traiter des diverses manières d'approcher et d'enseigner les activités aquatiques dans une perspective disciplinaire, interdisciplinaire et transversale. S'inscrivant dans une approche développementaliste, en écho aux travaux du GAIP³⁸ de Nantes, il promeut une approche des activités aquatiques basée sur la prise en compte des ressources perceptivo-motrices des élèves et l'acquisition de savoirs moteurs fondamentaux. Si l'approche, en se centrant sur les ressources des élèves, se distingue des références présentées plus avant, le savoir proposé demeure organisé à partir d'un élève, considéré comme un apprenant, c'est-à-dire sans affect ni corps.

L'ouvrage de Desrumaux et Pouille (2011) propose de présenter une démarche pédagogique qui fait le choix d'aborder l'enseignement de la natation à partir des problèmes rencontrés par les élèves. Le choix est de proposer des contenus qui se centrent sur les élèves (ou toute personne en situation d'apprentissage) à partir de l'identification de comportements révélateurs de problèmes dans le milieu aquatique. Cette approche compréhensive se retrouve chez Delaune et Nivesse (1996) qui, à partir d'une conception adaptative de l'activité de l'enfant dans le milieu aquatique, donnent des exemples de situations pédagogiques articulées aux cadres structurels dans lesquels fonctionnent

³⁸ Groupe Académique d'Innovation Pédagogique.

traditionnellement une adaptation du jeune enfant au milieu aquatique. Ici, le savoir à enseigner proposé se détache d'une centration sur des savoirs à transmettre liés aux paramètres moteurs fondamentaux de l'activité pour davantage prendre appui sur la satisfaction éprouvée par l'enfant quand il explore les propriétés physiques du milieu aquatique.

Les propositions de Vanpouille et Guidi (2003) rendent compte de cette approche en proposant une démarche pour les activités aquatiques reposant sur l'articulation entre la dimension personnelle du sujet (attente, représentations) et les attentes sociales vis-à-vis de l'EPS (enjeux de formation, attentes institutionnelles). Les auteurs font la promotion d'une approche transversale, jubilatoire et citoyenne des activités de natation. La dimension jubilatoire des activités de natation nécessite de s'interroger sur le sens des activités dans l'eau, mais aussi de l'eau et de poser la question du plaisir. Il s'agit pour chacun de vivre sa relation à l'eau, de chercher, de sentir, de connaître son rapport à l'eau, en somme de vivre l'eau de l'intérieur.

Les auteurs proposent une élaboration de tâches motrices reposant sur le principe de « se faire de l'eau une amie » (Vadepied, 1978) en favorisant l'exploration de toutes les actions possibles dans ce milieu : ne rien faire, d'agir, flotter, couler, s'immerger, tomber, se battre, laisser aller, se laisser remonter. Ces propositions, en écho aux travaux de recherche de Vanpouille (2008) sur l'épistémologie du corps et des conduites motrices, participent d'un rapport aux activités aquatiques organisé par la dimension signifiante qu'elles peuvent procurer aux élèves. Le rapport jubilatoire à l'eau, que peuvent revêtir la chute, la flottaison, la glisse, et l'immersion est source d'un plaisir parfois débordant et peut témoigner d'une forme d'accomplissement d'un désir inconscient. Ce « fantasme agi », au sens de la mise en scène d'un scénario imaginaire où le sujet est présent » (Laplanche et Pontalis, 1967), rejoint le parallèle établi par Parlebas (1975) entre le jeu sportif et le rêve.

L'album à nager élaboré par l'équipe départementale EPS du département du Tarn (Tarr et Devaux, 2008) propose une démarche pédagogique s'appuyant sur la mise en scène des peurs des élèves confrontés au milieu aquatique. À partir du constat qu'il n'est pas fait suffisamment de place à ces angoisses enfantines (couler, se remplir, se dissoudre) et à la manière de les résoudre dans les projets de natation à l'école, les auteurs proposent des savoirs à enseigner axés sur la connaissance de soi, le développement de capacités motrices pour évoluer dans le milieu aquatique ainsi que la connaissance des caractéristiques physiques du milieu aquatique. La démarche vise un enseignement exploratoire, interactif, ludique, fondé sur la prise en compte des dimensions imaginaires et fantasmagiques des élèves. En ce sens, elle engage à une transformation du rapport au savoir organisant les apprentissages.

Les savoirs proposés par ces ouvrages, en s'intéressant à la dimension affective générée par la relation de l'élève au milieu aquatique, permettent d'envisager une alternative à la rationalité didactique constitutives des savoirs issus des références précédemment exposées. Néanmoins, la difficulté de la formalisation de ces savoirs, éminemment, expérientiels, limite leur diffusion au regard d'autres types de savoirs légitimés par une validité scientifique établie.

En résumé, l'analyse des savoirs « à enseigner » d'une partie significative de la littérature professionnelle fait apparaître la prédominance d'un savoir « à enseigner » issu d'une transposition didactique reposant sur le traitement des problèmes fondamentaux des activités aquatiques organisé autour de la transformation des fonctions motrices (ERPI). Ces savoirs sont essentiellement conçus à partir d'un traitement didactique exogène à la situation favorisant en cela une transmission excluant la dimension du rapport affectif du sujet au milieu sujet.

En contrepoint, peu de références traitent de la dimension intime caractérisant le rapport du nageur au milieu aquatique. Yahahoui (2004) fait remarquer l'intérêt d'analyser les discours pédagogiques en natation, pour y repérer la façon dont est traitée (ou occultée) la dimension affective dans les apprentissages aquatiques. « La place des affects révèle une conception de l'individu mais aussi de l'acte de transmission » (p. 61).

En se centrant majoritairement sur des savoirs à enseigner extérieurs au sujet, l'essentiel de la littérature didactique et pédagogique fait le choix de propositions d'apprentissage excluant la profondeur de l'intime du sujet dans sa relation au milieu aquatique. Cette orientation fait écho à la distinction entre expérience corporelle et expérience motrice (Andrieu et Richard, 2012). Si l'expérience motrice est une expérience corporelle, elle semble se distinguer de cette dernière par la faible ou la non prise en compte de la dimension subjective du rapport à l'eau des élèves. En s'adossant exclusivement au cadre didactique des transformations motrices et en n'amenant pas les élèves à dire un peu de leur expérience corporelle aquatique, le choix d'un savoir pour nager extérieur au sujet ne participerait pas d'une motricité adaptative mais d'une adaptation à une motricité déterminée.

Ce qui apparaît pour celui qui apprend à nager vaut-il pour celui qui apprend à apprendre à nager ? En d'autres termes que donne à voir la littérature professionnelle de l'activité de l'enseignant en terme de savoir « pour enseigner » ? Comment le discours sur les savoirs professionnels rencontre-t-il ou non la représentation que les enseignants ont de cet enseignement ?

3.2 Les savoirs « pour enseigner » : une absence signifiante

La plupart des ouvrages professionnels consultés, essentiellement axés sur les contenus didactiques « à enseigner », ne traitent pas de façon explicite et conséquente de l'activité de

l'enseignant caractérisant les savoirs « pour enseigner ». Ce type de savoirs renvoie aux savoirs pédagogiques, aux savoirs sur les processus d'apprentissage des élèves, aux savoirs liés à la conception, la régulation et l'évaluation des apprentissages. Certaines dimensions de l'activité de l'enseignant apparaissent néanmoins en creux des propositions didactiques, qu'elles viennent nourrir. Ce constat appelle l'hypothèse qu'il n'existerait pas une façon spécifique d'enseigner la natation et que les modes d'enseignement, au sens de modalité et de tendance, seraient les mêmes que dans les autres APSA, voire les autres disciplines scolaires. Dès lors comment analyser que l'embarras à enseigner soit prégnant en natation ?

La présentation des savoirs liés à l'activité de l'enseignant issus de la consultation des références professionnels, s'organise en référence au trois relations identifiées dans le triangle pédagogique de Housaye (1988). Ainsi l'activité de l'enseignant sera envisagée d'un point de vue didactique à partir de la relation enseignant-savoir, d'un point de vue pédagogique à partir de la relation enseignant-élève et enfin du point de vue de l'apprentissage de l'élève dans sa relation au savoir.

En préambule il est à noter que dans certaines références consultées l'activité de l'enseignant y est absente. C'est par exemple le cas dans l'ouvrage de Magne et Schmitt (2002) où l'enseignant n'est jamais nommé explicitement et ne semble pas être positionné en tant qu'acteur de la démarche d'apprentissage, ou dans celui de Pelayo et *al.* (1999) qui n'envisage pas une approche du rôle et de l'activité de l'enseignant. Cette approche envisage le savoir à enseigner, du côté du discours du *logos*, comme un contenu qui se satisferait à lui-même. Par là-même, il exclut le discours du *mythos*, (Anderson, à paraître, 2021) c'est-à-dire la valeur signifiante que l'enseignant est supposé représenter, porter et transmettre avec le savoir nager.

3.2.1 L'activité enseignante depuis l'axe de la relation au savoir

L'ouvrage *La natation de demain* (Catteau, 2008) signale le besoin des éducateurs/enseignants de « situations concrètes, des exercices ou des jeux qu'il leur suffirait de mettre en œuvre pour obtenir des transformations, des progrès » (p. 10), admettant que « la créativité s'alimente du déjà-là et se réduit au seul souvenir du vécu de la personne qui se lance désarmée dans l'animation » (Catteau, *Loc. cit.*). Ce constat n'est pas sans rappeler la position de la didactique quant au poids de l'expérience personnelle sur la conduite de l'enseignement.

En établissant que la « la pertinence du choix des situations demeure une difficulté majeure pour l'animateur » (Catteau, *Loc. cit.*) par manque d'assimilation du processus de formation du nageur, l'ouvrage ambitionne de « fournir quelques pistes pour l'aider à se situer au cœur de ce problème » (Catteau, *Loc. cit.*). Pour autant, les pistes pour aider l'enseignant se situent en référence

à la progression motrice aquatique de la construction du nageur et ne s'appuient pas sur le « déjà-là » évoqué. Les tâches proposées demeurent du côté du signifié, c'est-à-dire du dit de l'énoncé, sans prendre en compte que « dire » la natation ne peut s'envisager sans la valeur affective qu'elle véhicule pour chacun.

L'ouvrage, *Le guide du savoir nager*, (Durali et Fouchard, 2017), par sa vocation à structurer les étapes vers le savoir nager, vise à aider les enseignants en leur permettant de « situer précisément le niveau des enfants et poursuivre alors un apprentissage organisé et cohérent » (p. 1). La proposition d'une progression didactique où l'enseignant « doit connaître les étapes d'apprentissage de l'enfant en natation » (p. 5), semble se référer à une conception cognitiviste de l'apprentissage où l'enfant est appréhendé en dehors de tout affect.

Pour autant, les auteurs définissent des principes nécessaires à l'apprentissage qui directement ou plus indirectement se réfèrent à l'activité de l'enseignant. Ces principes relèvent notamment de la capacité des enseignants à « varier les conditions de réalisation » (*Loc. cit.*), « s'interroger sur l'utilité des exercices », « s'appuyer sur l'expérience et la savoirs empiriques non formalisés » (p. 6) et « s'organiser pour assurer une sécurité maximale » (p. 7).

Les extraits de ces ouvrages pointent des éléments d'une activité de l'enseignant organisée autour de la conception et la mise en œuvre de contenus d'enseignement, éclairant une part des « savoirs pour enseigner ». Si leur formulation sous forme de capacités leur confère une dimension opérante, leur caractère général semble masquer les possibles difficultés à leur réalisation. Ces préconisations illustrent ce que Lacan (2001) nomme le « discours de l'universitaire », c'est-à-dire une parole qui met le savoir en avant et invite à sa reproduction.

3.2.2 L'activité enseignante dans l'activité d'apprentissage de l'élève

L'approche qu'illustrent les travaux de l'équipe départementale EPS du Rhône (2003) rend compte de savoirs « pour enseigner » prenant appui sur l'activité cognitive de l'élève dans ses apprentissages. La démarche exposée dans cet ouvrage se réfère à une approche constructiviste des apprentissages (Piaget) et socio-constructiviste (Bruner ; Vigotsky). Les savoirs pour enseigner y apparaissent à travers les phases de structuration d'un module d'apprentissage et des éléments favorisant pour les élèves tels que la verbalisation, l'auto-évaluation et la mise en projet notamment. La démarche d'apprentissage à laquelle se réfèrent ces éléments privilégie le rapport cognitif du sujet à sa réalité extérieure (l'environnement et les autres). En promouvant le sujet piagétien dont Chiland dit qu'il est « une arête de poisson sans vie et sans chair » (1990, p. 151), cette démarche fait l'économie de la place des affects dans les apprentissages.

Dès lors dans quelle mesure l'enseignant pourrait y référer des savoirs « pour enseigner » susceptibles de faire face aux manifestations affectives qui surgiraient dans la situation didactique ? Cette situation ne serait-elle pas source de difficultés pour l'enseignant, de surcroît quand il s'agit de natation ?

La réflexion de Delaune et Nivesse (1996) en s'inscrivant dans une approche adaptative de l'enfant dans le milieu aquatique, cherche à développer chez l'enfant les capacités motrices affectives relationnelles et intellectuelles en lui apprenant à identifier ses sensations, ses émotions, à se mouvoir de façon plus harmonieuse dans l'espace particulier qu'est l'eau. L'intention d'élaborer une signification au vécu aquatique nécessite d'en passer par la parole pour mettre en mots les sensations éprouvées. Les modalités pratiques de ce passage du Réel par le Symbolique n'apparaissent pour autant pas de façon explicite dans les propositions des auteures. Ces dernières préconisent pour les enseignants de conduire, pour les enfants, des activités « mettant en jeu leur imaginaire, leur potentiel relationnel, leur capacité à se mouvoir dans tout le volume aquatique par une variété d'actions ». (Delaune et Nivesse, 1996, p. 19).

La dimension imaginaire constitutive d'une démarche d'enseignement est également prise en compte dans le dispositif « *La Grande Evasion* » (Potdevin *et al.*, 2005). Ce dispositif a pour intention de permettre à des élèves de cycle 3, éprouvant des difficultés dans les apprentissages aquatiques, de tendre vers l'acquisition du savoir nager. La sollicitation de la dimension imaginaire passe par la scénarisation de l'activité de l'élève qui constitue le support à l'activité motrices des élèves. En référence aux travaux de Bettelheim (1976), cette expérience pédagogique permettrait aux élèves, sous le voile de la fiction, de pouvoir notamment se décentrer des peurs éprouvées lors d'expériences passées, en les revivant par procuration dans la peau d'un personnage. En parallèle de la scénarisation pédagogique, ce dispositif invite les enseignants à une présence dans l'eau permettant de rassurer les élèves pour les inciter à s'aventurer en grande profondeur, autrement dit à un « holding » aquatique en référence à Winnicott (1975).

Dans son ouvrage *Laisser l'eau faire* Vade pied (1976) préconise notamment un « style d'animation en rapport avec le monde de l'eau et le monde de l'être et non pas se limiter à une directivité soumise à l'esprit de rendement » (p. 180). Cette position rend compte d'une approche visant à considérer les activités aquatiques moins comme un support à un objectif d'apprentissage « technique » pour savoir nager que comme un contexte contribuant à l'éveil du jeune enfant saisi dans sa globalité.

Ce rapport à l'enseignement, à partir du postulat de la dimension fantasmatique que peut revêtir la relation à l'eau, invite à « porter une attention particulière aux problèmes psychologiques rencontrés et relevés par les enfants dans leur rapport à l'eau » (Vadepied, 1976, p.180). Ici, on pourrait avancer que l'activité aquatique rejoint la fonction de déclencheur d'investissements pulsionnels accordée au « jeu analytique » (Klein, 1955) et que pour « prêter assistance aux enfants sur la base de ce que leur comportement révèle » (Vadepied, 1976, p.180), l'enseignant aurait à les solliciter sur la signification qu'ils donneraient à leur activité.

3.2.3 L'activité enseignante adossée à la mise en œuvre pédagogique

L'étude des savoirs « pour enseigner » à l'œuvre dans la relation enseignant-élèves vient clore ce tour d'horizon de la littérature professionnelle.

L'ouvrage de Gal-Petitfaux (2003), s'il est essentiellement destiné au contexte du second degré (collège et lycée), présente néanmoins l'intérêt d'articuler concrètement l'analyse de situations d'apprentissage et des propositions d'intervention pour l'enseignant. L'intervention de l'enseignant s'origine dans l'interaction d'enseignement/apprentissage que génère la tâche mise en place. Le fonctionnement de cette interaction semble lié à l'expérience vécue par l'enseignant. L'enseignant mobilise ici également une forme de connaissance sur le fonctionnement de l'élève comme sur la natation et sur les procédures utiles pour permettre à l'élève de comprendre le sens de son action motrice. Ici la place du savoir enseignant : intervenir pour réguler l'activité d'apprentissage de l'élève, est un enjeu du livre au même titre que les contenus d'apprentissage pour nager vite.

Dans certains ouvrages c'est aux mises en œuvres pédagogiques que sont adossés les savoirs « pour enseigner ». Par exemple, Cortyl et Kapusta (2006) identifient, en complément aux savoirs didactiques proposés, des modalités pédagogiques liées aux espaces de travail, aux formes de groupement ainsi qu'aux formes de travail du groupe d'élèves. Ces propositions liées au dispositif pédagogique, si elles offrent des solutions pratiques pour favoriser l'engagement de l'élève, ne donnent pas d'indications sur l'activité de l'enseignant dans ces dispositifs.

La plus-value associée à certaines mises en œuvre pédagogiques, si elle présente un intérêt pour l'apprentissage, s'envisage également comme une opportunité pour l'activité de l'enseignant. Ainsi, Schmitt (2004) voit dans le recours à l'aménagement matériel du milieu aquatique la possibilité offerte à l'enseignant : « d'assurer une meilleure occupation et utilisation de l'espace ; d'être sécurisé et ainsi être plus confiant en l'élève, aider sans assister ; de travailler avec un groupe hétérogène ; de se libérer des tâches répétitives ; de prendre du recul, de mieux voir et de mieux intervenir » (p. 263),

sans pour autant aller plus avant sur des propositions de mises en œuvre. L'avantage que présente cette façon de faire la classe ne serait pas sans se heurter à la « pulsion d'emprise » (Freud, 1905) qui caractérise le rapport de l'enseignant à sa classe et que le contexte de la piscine accentuerait. Elle caractérise l'ascendant sur autrui que cherche à vivre l'enseignant par-delà ses intentions pédagogiques.

Cette pulsion d'emprise pourrait se lire dans l'ouvrage de Dubois et Robin (1988) dans le rappel sous forme de préconisations des comportements à adopter pour l'enseignant. Il doit être celui qui « organise le groupe, le temps, l'espace », dose les efforts », ou encore « intervient avec sûreté et précision » (p. 13). À moins que se repère ici une référence au « discours du maître » (Lacan, 2001a), celui du Surmoi qui ordonne et/ou interdit en écho au caractère potentiellement dangereux du milieu aquatique.

La double intention de cette partie était, d'une part, de pouvoir cerner, dans la littérature professionnelle sur l'enseignement de la natation, la présence et la nature de savoirs « pour enseigner » ainsi que la façon dont ils étaient présentés ; et d'autre part, de mettre ces éléments en perspective du regard psychanalytique pour étayer l'objet de ma recherche, à savoir les difficultés à enseigner la natation. Certains éléments repérés amènent à la formulation de plusieurs remarques.

Les savoirs « pour enseigner », insuffisamment nombreux, explicités et contextualisés à l'intervention de l'enseignant, apparaissent comme manquants. Comme évoqué pour les savoirs « à enseigner », ce manque laisse l'enseignant « isolé » pour enseigner. Les savoirs proposés, parce qu'ils se rencontrent dans les livres, demeurent du côté du signifié, du « dit » de la natation, ce qui exclut la valeur affective qui les constitue pour un enseignant. À l'exception de certaines références qui privilégient la dimension imaginaire et psychique dans la façon de faire apprendre les élèves, la démarche d'apprentissage majoritaire envisage l'élève comme un sujet cognitif, dépourvu d'affects. Enfin, à l'exception de l'ouvrage de Gal (2003), les savoirs sont des savoirs « hors d'eau », c'est-à-dire qu'ils apparaissent décontextualisés des situations vécues par les enseignants et de leurs éventuelles difficultés à y faire face.

L'éclairage psychanalytique de l'étude des savoirs « pour enseigner » proposés dans la littérature professionnelle viendrait étayer l'hypothèse de causes inconscientes aux difficultés à enseigner la natation.

4. Le savoir de la recherche : l'activité de l'enseignant, un objet sans sujet

La volonté de cette partie est de pouvoir repérer, dans les travaux de recherche portant sur l'enseignement de la natation, comment la problématique de l'activité de l'enseignant est appréhendée. Ce regard a pour but d'étayer la question des causes des difficultés enseignantes et de considérer en quoi l'approche psychanalytique peut en fournir une lecture singulière.

Cette lecture s'organise dans un premier temps par une présentation de recherches traitant de l'activité d'enseignement dans le contexte du premier degré. Dans un second temps il s'agit de rendre compte des recherches portant sur l'intervention de l'enseignant du côté des interactions avec les élèves dans le processus d'enseignement/apprentissage. Enfin, la présentation de deux études internationales mettra en évidence l'effet de la dimension affective sur l'activité de l'enseignant.

En préambule, un premier constat est celui du nombre restreint de travaux portant sur l'activité de l'enseignant en natation. Dans sa thèse, Lemonie (2009) réalise, à partir de l'analyse d'un corpus conséquent, un état des lieux détaillé des travaux de recherche portant sur la natation. Il met en évidence à l'époque le faible nombre de travaux scientifiques portant sur la didactique et la pédagogie de la natation, représentant un moins d'un cinquième des thèses faisant référence à la natation.

La part de travaux s'intéressant aux problématiques de l'enseignement de la natation ne semble pas avoir augmenté au regard du nombre de références trouvées pour cette recherche, à l'exception notable de deux thèses en cours et de quelques recherches internationales.

4.1 La natation dans le premier degré : un contexte particulier

Les travaux en cours de Camporelli traitent depuis une approche socio-historique de la fonction de MNS autour de la culture de l'eau et de la culture du risque. La problématique de la collaboration entre professeurs des écoles et MNS, autour de la négociation du travail et des contenus, envisagée dans ce travail fait écho dans ma recherche à l'effet de ces interactions dans la situation d'enseignement. À partir d'un dispositif méthodologique articulant questionnaires et entretiens auprès de MNS, les résultats donnent à voir chez les MNS un différentiel entre « territoire éprouvé » (sentiment de légitimité) et « territoire concédé » (sentiment de relégation). Cet écart semble influencer sur le niveau d'autonomie du MNS, l'inscrivant de fait dans une hiérarchie sociale qui peut conduire à des dissensions de territoire, disputées à coups de concurrence (active ou passive) dans certains cas, négociées à force d'alliances (actives ou passives) dans d'autres. Ces travaux, en identifiant dans cet

espace partagé l'émergence de représentations sociales en lien avec leur activité professionnelle, viennent questionner en miroir les effets de cet espace sur les sentiments éprouvés par les professeurs des écoles pris dans ce contexte. Le sentiment de relégation, émergeant dans la parole des MNS pointée dans ce travail, étonne tant il résonne avec celui ressenti par certains professeurs des écoles rencontrés dans mon expérience de formateur. Cette représentation de soi dans un contexte social, ici celui de l'enseignement de la natation, interroge « l'histoire du sujet comme singularisation d'un imaginaire social » (Giust-Desprairie, 2009, p.19). Il y aurait dès lors un intérêt à prolonger le travail de Camporelli pour appréhender l'effet de cet « imaginaire collectif » (Giust-Desprairie, 2009) sur le processus « d'identification » (Freud, 1921) de l'enseignant, entendu comme l'incorporation psychique d'une propriété de l'autre. Dès lors la part de « l'implication intime de l'autre dans la constitution même du sujet » (Assoun, 2002, p. 37) ne serait pas sans conséquences sur l'enseignement et les difficultés rencontrées.

Des travaux de recherche s'intéressent dans le contexte spécifique du premier degré aux interventions de l'enseignant en cours d'action.

Le travail universitaire de Lescouey (2001) a pour objet l'étude l'analyse des pratiques pédagogiques et didactiques de l'enseignement de la natation dans le temps réel de la classe selon l'approche écologique de l'action située. Il vise à identifier dans l'immédiateté de la gestion de la classe les processus qui se jouent dans le temps réel de la leçon entre un enseignant et un groupe d'élèves dans l'optique de repérer les mécanismes mises en œuvre pour leurs communiquer un ensemble de savoirs et de savoir-faire. L'impossibilité pour moi d'accéder à ce travail ne me permet pas de pouvoir rendre compte plus en détails des résultats élaborés. Il invite, néanmoins, à questionner l'impact de l'eau sur la relation pédagogique et plus particulièrement sur la relation intersubjective (enseignant-élève) qui s'y noue. En d'autres termes, l'eau transformerait-elle l'intersubjectivité de la relation pédagogique au point d'y provoquer des difficultés ?

Les travaux en cours de Larosa concernent l'analyse de l'activité d'intervenants associant professeur des écoles et MNS dans le cadre du savoir nager. Positionnés dans le cadre théorique du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006), ils cherchent à mettre au jour la dynamique des comportements, des préoccupations, des perceptions et des émotions au fil de l'activité de l'enseignant en considérant la complexité des facteurs en jeu dans l'enseignement des activités aquatiques. Plusieurs actions typiques sont identifiées chez les intervenants relatives à la mise en activité des élèves, la gestion des imprévus, la planification, le comportement régulateur et l'approche partenariale. Les premiers résultats pointent pour l'action typique « mise en activité », que l'activité de l'enseignant relative à la dimension pédagogique et relationnelle prédomine par rapport à celles

liées aux interventions didactiques. Concernant l'aspect « gestion des imprévus », il apparaît que l'enseignant opère en réaction dans sa régulation des diverses perturbations rencontrées. Ces perturbations renvoient à la gestion des comportements des élèves, liés aux relations affectives que tisse l'enseignant avec les apprenants dans la contingence de la situation. Ce travail, pour les deux actions typiques relevées, pointe la singularité des réactions de chaque intervenant liées à l'émergence d'une dimension affective dans la contingence des situations vécues. Ces réactions témoignent comme l'a montré Terrisse (1994) de la valeur d'épreuve que constitue pour l'enseignant la contingence de la situation didactique. Définie comme le « moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité » (Terrisse, 1994, p. 87), celle de sujet divisé par l'inconscient, cette épreuve ne serait-elle pas la cause possible à l'embarras que rencontre certains enseignants face à la natation ?

4.2 L'intervention de l'enseignant

Les recherches de Gal-Petitfaux (2000 ; 2001 avec Durand ; 2002 avec Saury) s'intéressent à l'activité de l'enseignant dans le cadre écologique de la natation sportive en EPS avec pour but d'étudier comment les enseignants d'EPS organisent leurs interactions avec les élèves qui nagent en file indienne dans les lignes d'eau situées au bord du bassin. Les questions qui émergent relèvent de l'identification des séquences qui structurent l'intervention de l'enseignant dans la leçon, de l'utilisation faite de la disposition particulière de l'organisation des élèves, et des similitudes et différences dans l'intervention des enseignants. Les résultats mettent notamment à jour trois types de séquences d'intervention dont la forme et la nature sont liées à une exploitation particulière des propriétés spatiales et temporelles de la file indienne. La séquence « Flash » est relative à une brève injonction de l'enseignant lorsqu'il passe à proximité de l'élève. La séquence « Suivi » consiste pour l'enseignant à interpeller et conseiller l'élève tout en suivant sa progression sur la longueur. La séquence « Arrêt » vise à corriger la prestation de l'élève quand celui-ci est à l'arrêt. Ces interventions, par leur nature, leur contenu, leur modalité, donnent à voir une façon de « tenir l'autre » qui dépasserait l'intention pédagogique. Ne pourrait-elle pas être envisagée comme révélatrice de mécanismes inconscients visant la satisfaction de l'enseignant : être celui qui soutient ou être celui qui retient.

Dans le contexte de l'enseignement du premier degré, ce travail pointe l'intérêt d'étudier les effets des dispositions spatiales subies sur la nature des interventions des enseignants ou encore la nature des interactions privilégiées au regard du dispositif spatial retenu.

Par ailleurs, parmi les trois séquences identifiées, l'auteure identifie que la séquence « Arrêt » est la plus propice à la mise en évidence des effets réels de l'intervention de l'enseignant sur l'activité de l'élève. Les deux dernières séquences reflètent tout autant une fonction phatique, c'est-à-dire une fonction dont l'objet est uniquement d'établir et de maintenir le contact entre les locuteurs, qu'une

fonction d'apprentissage selon l'auteure. Ce travail, en mettant en relation la nature des interventions et leur forme, notamment liées à la volonté de maintenir le contact entre l'élève dans l'eau et l'enseignant sur le bord, met en évidence l'intérêt de questionner les causes des intentions de l'enseignant (consciente ou non) sur la forme et le contenu de ses interventions auprès des élèves.

La thèse de Lemonie (2009), en s'appuyant sur le cadre théorique de l'action située (Schuman, 1987) et du constructivisme énoncé (Varela 1989), porte également sur l'analyse des interactions d'enseignement-apprentissage en natation sportive dans le second degré. Elle questionne les dynamiques de fonctionnement de ces interactions et les effets constructifs sur l'expérience de l'élève comme de l'enseignant. À partir d'une méthodologie reposant sur un recueil de données par entretiens (Tochon, 1993 ; Vermersch, 1994) et une analyse des communications des acteurs de l'interaction, les résultats mettent en évidence plusieurs éléments.

Un premier résultat fait émerger trois temps de communication qui structurent l'interaction : l'initiation de l'interaction liée à l'opportunité saisie par l'enseignant ou l'élève ; la co-construction de l'identification du problème ; la transmission d'une solution à l'élève sous la forme de procédure à reproduire. Cette structuration offre un parallèle intéressant avec la conception du temps logique proposée par Lacan (1945). Structuré par trois temps successifs et discontinus : l'instant de voir, le temps pour comprendre et le moment pour conclure, il rend compte d'un temps discontinu car assujéti à l'inconscient par les traces surgissant dans la parole du sujet et l'affectant. Cette référence permettrait de lire autrement ce qui se joue pour l'enseignant dans l'interaction didactique et ce que révèle les difficultés qu'il y rencontre.

Un second résultat identifie quatre types de dynamiques de fonctionnement d'une construction de l'intersubjectivité dans l'interaction³⁹. Cette catégorisation de l'intersubjectivité dans l'interaction croise la construction ou la non construction et leur perception ou leur non perception par les acteurs. Au regard de l'objet de ma recherche, il apparaît intéressant de s'arrêter sur la non construction de l'intersubjectivité non perçue pour questionner les mobiles de cette impossible construction. Ainsi, ne pourrait-on pas établir l'hypothèse selon laquelle une part des effets liés à la dimension affective, en tant que traces de l'inconscient, qui se noue dans la relation intersubjective, puisse échapper à la représentation. L'impossibilité à les saisir et à les formaliser empêcherait la construction de la relation intersubjective et affecterait l'interaction didactique.

³⁹ Quand l'intersubjectivité est construite, sa dynamique de construction peut être :

- symétrique : situations où l'enseignant n'avait pas préalablement à l'interaction d'informations ou d'interprétations préconstruites.
- asymétrique : guidage de l'élève par l'enseignant à partir d'un questionnement inductif

Le dernier résultat montre que la construction de l'intersubjectivité est liée à l'attitude empathique de l'enseignant, c'est-à-dire la capacité à s'identifier à autrui dans ce qu'il ressent.

Pour Lemonie, cette attitude permettrait à l'enseignant de tendre vers une « connaissance plus intime du fonctionnement de l'élève » (p. 406.) afin de transmettre les solutions efficaces aux problèmes rencontrés par l'élève. Le point de vue psychanalytique fait de la connaissance intime du sujet celle de son désir inconscient qui se manifeste dans des conduites parfois irrationnelles et inexplicables. Pour l'enseignant la confrontation avec l'intime du sujet, dans la mesure où cette rencontre se réalise avec le filtre de son propre inconscient, ne serait pas sans effet sur son enseignement. En écho à ma recherche, ne pourrait-on pas envisager que la relation de l'enseignant aux élèves, en tant que projection sur les élèves des fantasmes de l'enseignant, soit le terreau de l'expression des difficultés à faire face à l'enseignement de la natation.

Les travaux de de Mahut (2002 ; 2003 ; 2005) visent à cerner et décrire le fonctionnement de l'activité sémiotique de l'enseignant et de l'élève afin de repérer ses effets sur le processus enseignement-apprentissage. À partir de la confrontation d'enseignants et d'élèves à des extraits variés d'enregistrement vidéo de leçons, ces études ont analysé : ce que l'enseignant cherchait à transmettre comme savoirs en natation ; la façon dont ces acteurs interprétaient les gestes et les paroles de l'enseignant à la piscine ; la compréhension que les élèves avaient de ce qu'ils devaient apprendre. En pointant l'existence d'un code commun de communication co-construit lors de l'interaction élève-enseignant, les résultats mettent en lumière le rôle important des gestes dans la co-construction du sens en natation. L'activité sémiotique, en tant qu'attribution de sens à un signe (le geste et la parole en natation), rend compte d'une transmission des savoirs, du côté de ses processus conscients. En considérant avec la psychanalyse l'idée d'une « transmission invisible » (Winter, 2012) du savoir, celui de l'inconscient présent dans le sujet à son insu, se pose alors la question dans l'activité de l'enseignant de ce qu'il transmet sans le savoir et qui pourrait influencer son enseignement.

À l'issue de ces travaux les auteurs dégagent plusieurs conditions de co-construction d'un sens partagé relatives à : la nécessité de clarifier pour l'enseignant les contenus d'enseignement mis à la disposition des élèves ; la préparation des élèves à une attention constante des élèves aux messages visuels ; les propriétés de pertinence, de cohérence et de redondance du message de l'enseignant ; l'observation du comportement de l'élève qui renseigne l'enseignant sur l'impact réel de cette communication. Ces éléments rendent compte que le sens accordé à la situation didactique et ses effets sur l'apprentissage des élèves dépend de la position de « sujet supposé savoir » (Lacan, 1973) attribuée à l'enseignant. Pour la psychanalyse, elle correspond à la place attribuée par

l'analysant à l'analyste pour qui ce dernier en sait sur lui et sait quelque chose de ce qui fait symptôme pour lui.

Ces études, en révélant l'usage d'une gestuelle iconique largement majoritaire dans le cadre de l'enseignement de la natation, montrent également que cette activité, par la distance physique qui sépare l'élève dans l'eau de l'enseignant en dehors, nécessite, plus que dans d'autres APSA, l'élaboration d'un code gestuel. Ce point vient questionner, dans les pratiques enseignantes du premier degré, la part du recours aux gestes dans l'activité de l'enseignant ainsi que la fonction qui leur est donnée. Pourrait-on envisager que le constat d'une absence de progrès chez les élèves soit lié à la difficulté de certains professeurs à savoir et savoir faire les gestes « appropriés » pour faire apprendre les élèves ?

La question de la gestuelle professorale en natation est mise en évidence dans l'étude de Sghaier *et al.* (2019) sur les pratiques ostensives de deux enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) dans l'activité natation en Tunisie, entendues comme une méthode visant à expliciter par le geste ce que recouvre la consigne orale. Reposant sur le cadre de la didactique clinique et une méthodologie d'étude de cas, elle vise à analyser les formes ostensives et de dégager leurs effets sur le rapport au savoir. Les résultats permettent de constater le poids de l'expérience personnelle (à référer au concept de « déjà-là » élaboré en didactique clinique) dans le caractère ostensible dont font preuve les enseignants pour communiquer le savoir à acquérir en natation. La mise en évidence de types d'ostentation pour chaque enseignant rend compte d'un rapport au savoir singulier en natation.

4.3 Le rapport au milieu aquatique comme source de difficulté

Enfin trois recherches internationales mettent en évidence le rapport affecté, au sens d'un éprouvé sans mots pour le dire, que provoque l'enseignement des activités aquatiques par des enseignants du premier degré.

Les travaux de Staub *et al.* (2019) cherchent à identifier la nature du manque de connaissance des enseignants pour faire acquérir les compétences aquatiques fondamentales. À partir d'entretiens réalisés avec des enseignants du premier degré en Allemagne, les résultats pointent la difficulté pour ces derniers à proposer un enseignement axé notamment sur l'action de s'immerger. Ces résultats trouvent un écho à ma recherche à partir de la considération des effets de la dimension fantasmatique de l'eau sur les pratiques enseignantes en natation.

La deuxième recherche de Sauerbier *et al.* (2019) vise à évaluer le rapport que des futurs enseignants du premier degré entretiennent avec l'enseignement de la natation qu'ils auront à conduire. L'analyse du contenu des entretiens réalisés à l'issue de leur formation initiale met en évidence la préoccupation de la sécurité dans le processus d'enseignement. Plus largement les résultats reflètent chez les enseignants concernés leur manque de confiance dans leur capacité d'enseigner aux élèves pour les faire progresser. L'étude pointe qu'une cause de ce manque de confiance pourrait relever d'une peur face au risque de noyade. En se limitant à une approche descriptive de la peur ressentie par les enseignants, cette étude ne permet pas de distinguer si cet éprouvé se rattache à de l'anxiété ou à de l'angoisse. La distinction entre les deux réside notamment dans la dimension subite et déstabilisante de la seconde.

Enfin, l'étude de de Stillwell (2011) traite des expériences subjectives d'enseignants ayant une appréhension de l'eau. Le recueil de données constitué d'entretiens semi-directifs a porté sur l'histoire du rapport à l'eau des participants, leurs expériences passées d'apprentissage, ainsi que leur représentation des contenus d'apprentissage et de la démarche à adopter pour les enseigner. Un premier résultat pointe que leurs appréhensions seraient liées aux expériences subjectives vécues lors de séances d'apprentissage de la natation à la fois dans le contenu proposé peu adapté au niveau des pratiquants, le manque de différenciation pédagogique et dans le rapport à l'enseignant. Un second résultat indique que les trois cas étudiés ont révélé des antécédents de traumatismes liés à l'eau, faisant apparaître l'idée d'une histoire familiale de la peur de l'eau qui se transmettrait d'une génération à une autre. La référence à l'idée de psychanalyse transgénérationnelle (Clavier, 2014) permet d'envisager ce résultat depuis le registre de l'inconscient en considérant la peur de l'eau comme manifestation de « fantômes familiaux », c'est-à-dire ce qui témoigne que « les générations d'aujourd'hui peuvent être hantées par ce qui n'a pas été réglé, élaboré, digéré dans celles de nos ancêtres ». (Clavier, 2015, p. 132).

Ces résultats, en pointant les effets de l'expérience de l'apprentissage de la natation et du poids des déterminants familiaux sur le rapport à l'eau, invitent à questionner les conséquences de ces expériences subjectives anciennes sur l'enseignement de la natation.

L'analyse des travaux scientifiques portant sur l'activité de l'enseignant dans l'apprentissage relatif aux activités aquatiques met en évidence deux éléments. Le premier renvoie à la prédominance, pour étudier l'activité de l'enseignant, des cadres théoriques de l'approche écologique (action située et cours d'action). À partir de ce constat, il apparaît un intérêt épistémologique à apporter un éclairage différent sur ce qui se joue au niveau de l'activité de l'enseignant en étudiant la dimension psychique inconsciente à l'œuvre dans l'enseignement de la natation. Un second élément renvoie à la nature des

résultats avancés. En identifiant l'effet contingent de la situation d'enseignement, la part de la dimension affective de l'enseignant face à cet enseignement et la singularité constitutive des interventions de chaque enseignant, les résultats pointent quelque chose de personnel et de non contrôlé à l'œuvre dans l'activité de l'enseignant. Cela invite à envisager ces éléments depuis une approche systémique où le rapport singulier de l'enseignant serait envisagé depuis l'émergence de la dimension affective générée par la contingence la situation d'enseignement.

5. L'ambivalence comme identité épistémologique du rapport à l'eau dans la recherche

Cette recherche en s'intéressant à la question de l'enseignement de la natation ne peut éluder la dimension singulière de l'élément aquatique à la fois par les significations qu'il revêt dans une culture ou pour une société et aussi dans le rapport intime que chacun entretient avec l'eau. Cette partie, avant d'envisager une lecture psychanalytique du rapport à l'eau, a pour objectif une analyse des travaux de recherche questionnant ce rapport. Elle s'organise selon deux axes relatifs d'une part à une approche plurielle croisant les dimensions anthropologique et sociologique ; d'autre part à une approche appréhendant le psychisme dans le rapport à l'eau.

5.1 Approche socio-anthropologique

Certains travaux de recherche rendent compte d'une approche du rapport du corps à l'eau inscrit dans un rapport culturel et symbolique à ce milieu.

Les travaux de Schwob et During (2017) s'intéressent à la transmission des techniques du corps en référence aux travaux de Mauss (1950) à partir du postulat que les représentations, considérées comme un élément de l'apprentissage, diffèrent culturellement. La méthodologie employée pour cette recherche s'appuie sur une approche comparative internationale de l'enseignement de techniques du corps au travers de questionnaires, d'entretiens et d'observations portant sur l'aspect culturel des apprentissages moteurs.

Les résultats montrent que les représentations de l'eau et de l'apprentissage de la natation diffèrent selon les populations étudiées. Appréhendés au travers du prisme du vécu culturel et des représentations les apprentissages moteurs traduisent des représentations singulières. Ces travaux invitent à envisager que les apprentissages élaborés, conduits et régulés par des professeurs des écoles feraient l'objet d'une coloration singulière liée à des représentations culturelles. Si ce travail envisage

les dimensions culturelles à partir de territoires géographiques distincts, ne pourrait-on pas envisager que des représentations du milieu aquatique, du savoir nager et de son enseignement puissent dépendre d'une culture professionnelle, celle des professeurs des écoles, ou d'une culture familiale.

Utilisant un ancrage sociologique, hors du contexte des pratiques physiques aquatiques, De Vanssay (2003) questionne les représentations de l'eau dans les usages que peuvent en faire les individus et les cultures. Pour l'auteure, les représentations de l'eau sont « à la fois une abstraction et une synthèse réalisées à partir des expériences vécues, des perceptions répétées et des déplacements opérés. [...] Elle s'est construite chez chacun de nous à partir d'avènements, de perceptions et de connaissances accumulées depuis l'enfance » (p. 2). Ces travaux pointent la force de résistance des représentations liée à leur triple ancrage : affectif, cognitif et institutionnel.

Les travaux de Legrand (1998) visent, à partir de références théoriques diversifiées, à dégager des significations au « Nager » entendu dans une perception plus large que la simple approche sportive pouvant être perçue quand il s'agit de natation. L'auteur décrypte les significations profondes de l'acte de nager. L'imaginaire que la relation à l'eau mobilise est analysé à l'aune de références sociales, linguistiques, psychanalytiques et sensorielles pour mettre en évidence la signification profonde de l'acte de nager et les enjeux symboliques présents dans l'apprentissage de la nage.

Legrand (2000) se questionne également sur la nature du rapport que l'être humain entretient avec l'eau. Selon elle, la relation à l'eau se joue sur le plan physique mais aussi symbolique. Si l'eau ne serait pas chargée d'une signification fixe, elle induirait néanmoins dans l'esprit d'êtres humains, différents culturellement, des associations semblables, reposant sur la dimension ambivalente de l'eau autour de la dialectique de vie et de mort. Cette ambivalence se caractérise par les sentiments mêlés de peur et de plaisir que procure la confrontation avec le milieu aquatique. Cette référence à la dimension ambivalente de l'eau est reprise dans le champ de l'anthropologie par Eliade (1959) qui voit dans le symbolisme des eaux à la fois la mort et la renaissance.

Le poids de l'imaginaire viendrait étayer l'hypothèse, établie dans la partie consacrée à l'étude des textes officiels, de l'effet signifiant pour les professeurs des écoles d'un discours organisé autour de la sécurité et en partie dénué de savoirs professionnels pour aider l'enseignant.

Les travaux de Vanpouille (2008 ; 2011a ; 2011b) s'intéressent à partir d'une approche phénoménologique situationniste, à une réflexion épistémologique sur le corps et les conduites motrices. Parmi les trois modes de connaissance du corps distingués relatifs à la position prise par le

sujet sur l'objet étudié⁴⁰, le troisième mode de connaissance considère que toute connaissance est élaborée au sein d'un système de processus en intériorité situationnelle et par corps. Le paradigme élaboré permet de nouveaux modes d'apprentissage en EPS basés sur : la prise en compte de la situation, « possédant sa propre dynamique auto-transformatrice du fait de l'activité qui s'y déploie » (Vanpouille, 2011b, p. 87) ; une approche phénoménologique d'élaboration de la connaissance liant le perçu et le ressenti. Rapporté aux activités aquatiques, ce modèle holistique invite à considérer, dans ce qui se joue pour la conduite motrice d'un sujet, à la fois les effets perçus et vécus des caractéristiques du milieu aquatique et également la dimension psychique en « intériorité du sujet » qui opère dans ce contexte. L'impact affectif de l'eau et de son imaginaire fait l'objet d'une proposition de modélisation (Vanpouille, 2003) rendant compte de l'ambivalence de l'eau à partir de la dualité plaisir/déplaisir.

5.2 Approche psychanalytique

D'autres travaux de recherche rendent compte d'une approche du rapport du corps à l'eau qui « échappe à l'évidence » (Potel, 2009, p. 26) en s'attachant à « ne pas évacuer tout l'aspect subjectif mis en jeu dans cette relation » (*Id.*, p. 51). Il s'agit ici d'en dresser une rapide présentation avant de s'attacher à proposer une lecture psychanalytique du rapport au milieu aquatique à partir de l'ambivalence le caractérisant.

Bachelard (1942) dans son essai *L'eau et les rêves* interroge, à partir de trois courants de pensée – l'idéalisme, l'épistémologie et la psychanalyse – les rapports entre l'imaginaire (à travers des œuvres poétiques) et la rationalité de la science.

Il dégage des œuvres poétiques retenues diverses images substantielles de l'eau, caractérisant en cela le pouvoir affectif de la dimension imaginaire liée à l'élément aquatique. En soulignant que l'esprit ne fait jamais la part des choses entre penser scientifiquement et rêver poétiquement, sa réflexion souligne que la rêverie poétique contamine l'esprit scientifique et l'empêche de suivre une logique purement rationnelle.

En écho à cette imbrication ne pourrait-on pas penser que le rapport imaginaire du sujet au milieu aquatique en s'immisçant dans la rationalité didactique de l'enseignement de la natation, l'affecte en retour à travers les empêchements didactiques qu'il pourrait produire ?

⁴⁰ Le premier mode de connaissance, en extériorité compréhensive, est celui où le sujet se place en extériorité de l'objet étudié et la construction de la connaissance se fait selon une objectivité. Dans le second mode de connaissance, en extériorité-intériorité situationnelle, la définition de l'objet à connaître et à étudier se fait toujours de l'extérieur mais le sujet essaie de se considérer dans la situation et de tenir compte de la dynamique transformationnelle de cette situation.

Dans les travaux de Legrand (1998), l'imaginaire que la relation à l'eau mobilise est également analysé, en prenant appui sur un éclairage psychologique (Le Camus *et al.*, 1995), pour mettre en évidence toutes les ambivalences que cette relation suscite. La référence aux affects et aux transformations sensorielles engendrées par l'eau, permet de mieux comprendre les réactions de peur ou de plaisir face à cet élément originel.

Les recherches de Levèque (1985) sur les pratiques sportives montrent qu'elles peuvent être différenciées du point de vue de la signification vécue par l'acteur et de la résonance fantasmatique de son engagement. L'auteur fait référence aux travaux de Bouet (1968) sur la signification du sport à travers la primauté accordée à l'expérience vécue comme effort. Il s'appuie également sur les travaux de Jeu (1977) pour qui l'implication affective dans une pratique physique se nourrit des symbolismes qui peuplent les pratiques et s'ajuste à un inconscient collectif qui marque de son empreinte les structures du sport. Ces deux auteurs ont proposé une approche des pratiques que Lévèque qualifie « d'asymptomatique du sujet » (Lévèque, p. 404), autrement dit en visant une prise en compte du sujet sans pour autant jamais l'atteindre eu égard sans doute aux cadres théoriques retenus. En s'intéressant à ce qui détermine la rencontre entre la trame symbolique de l'activité et l'univers du sujet, Levèque cherche à analyser les modes d'investissement qui intègrent davantage la signification vécue par l'acteur et la résonance fantasmatique de son engagement.

À partir de l'analyse clinique de la rencontre sujet-pratique, l'interrogation du symbolisme et de l'organisation signifiante des activités aquatiques renseigne sur les voies de résolution privilégiées qu'elles procurent, les satisfactions qu'elles concèdent, les fantasmes qu'elles apaisent. Lévèque se réfère à la notion de « structure d'accueil »⁴¹ proposée par Gantheret (1968) pour identifier en quoi les logiques internes, les problèmes fondamentaux des activités physiques sportives et artistiques, peuvent être des terreaux d'accueil et d'expression pour l'inconscient d'un sujet. La proposition de Lévèque invite à une double hypothèse. D'une part, celle qui consisterait à avancer que les traces des modes d'investissement de l'apprenti nageur devenu enseignant contribuent aux difficultés à enseigner ; et d'autre part, celle qui envisagerait la difficulté de l'enseignant à faire avec les modes d'investissement singuliers de chaque élève.

Enfin, le travail de Yahyaoui (2004), orienté par la psychanalyse, avance que les nouvelles modalités de sollicitation du corps en natation appellent le sujet à se confronter à des bouleversements au niveau de la perception de son corps. Yahahoui fait l'hypothèse que « les phénomènes psychiques

⁴¹ Par cette formule, Gantheret illustre comment le psychisme individuel trouve à s'insérer dans une activité physique porteuse de déterminations sociales.

inconscients seraient prégnants dans la façon dont les sujets investissent l'activité natation » (p. 56). En s'attachant à questionner les dimensions affectives et signifiantes des expériences aquatiques vécues par le sujet à partir des coordonnées actuelles et passées, il s'agit de pouvoir dresser le rapport singulier qui se noue entre le sujet désirant de l'inconscient et le milieu aquatique. L'analyse de la parole d'étudiants STAPS⁴² recueillie lors d'entretiens cliniques, fait accéder à la vision toute singulière de ce que représente l'activité aquatique partir de leurs constructions imaginaires et des coordonnées de leur histoire scandée d'événements signifiants constitutifs de leur subjectivité.

5.3 Ébauche d'une lecture psychanalytique du rapport à l'eau

L'intention de cette partie est de pouvoir présenter une lecture psychanalytique du rapport à l'eau organisée depuis les caractéristiques de l'ambivalence attribuée à ce milieu. À la présentation des dimensions psychiques définissant cette ambivalence sont associés certaines particularités physiques du milieu aquatique, provoquant des effets sur les conduites motrices.

La place dans certains travaux de la dimension psychique et affective dans le rapport entre le milieu, l'activité qui s'y déploie et le sujet qui s'y confronte amène à envisager une lecture du rapport à l'eau en utilisant la dimension de l'inconscient.

L'eau n'est pas chargée d'une signification fixe mais elle induit aussi bien symboliquement, physiquement et psychiquement des associations qui reposent sur l'ambivalence. Bachelard (1942) dans son essai sur l'imagination matérielle de l'eau met avant tout l'accent sur le caractère ambivalent de l'eau : « L'eau substance de vie est aussi substance de mort pour la rêverie ambivalente » (p. 150).

Comme le souligne Yahyaoui (2004) la dialectique mort/vie, en référence au dualisme de la pulsion identifiée par Freud (1915b), peut venir prendre place dans le fantasme du sujet. Dans le fantasme de l'enseignant, la piscine ne serait-elle pas alors le lieu qui active la pulsion de mort ? Si comme le fait remarquer Bachelard (1942) « dans l'expérience de la nage, on peut donc voir s'accumuler les dualités ambivalentes » (p. 189), ma recherche prend le parti de considérer que cette dualité éprouvée par le nageur impacte et affecte l'enseignant à partir de ses positions respectives d'être celui qui a appris à nager, celui qui nage et celui qui est supposé apprendre aux élèves à nager.

Une première ambivalence tient dans la dimension protectrice ou envahissante qui caractérise la sensation d'un être humain à être plongé dans le milieu aquatique. Potel (2009) en soulignant que « l'eau peut avoir des effets de dédoublement d'enveloppe comme des effets inverses, tels la perte des limites du corps ou les sensations de liquéfaction ou de vidage » (p. 48), indique que la question

⁴² Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

des frontières et des limites corporelles et psychiques se pose intensément dans l'eau. Dès lors, ne serait-il pas possible d'envisager que les difficultés à enseigner traduisent, en tant que symptôme, un « retour du refoulé » (Freud, 1915b), c'est-à-dire le processus par lequel les éléments refoulés liés au traumatisme de la relation à l'eau et conservés dans l'inconscient tendent à réapparaître dans la conscience ou dans le comportement ?

La sensation de protection renvoie à la notion d'enveloppe, de liant de l'eau, d'unité corporelle à travers les pressions successives qui s'appliquent sur la peau lors des brassages de l'eau. Cette sensation n'est pas sans faire référence à la vie intra-utérine symbolisant l'image maternelle. Les travaux de psychologues (Le Camus et *al.*, 1995 ; Potel, 2009) confèrent à cette sensation de protection et d'unité corporelle une dimension liée à la vie intra-utérine et au lien maternel. L'analyse des œuvres poétiques⁴³ dans l'essai de Bachelard rend compte à travers le caractère presque toujours féminin attribué à l'eau par l'imagination poétique, de la dimension vitale de la symbolisation maternelle.

Lévêque (1985) traite également pour ce qui est des activités aquatiques de la limite corps eau. Selon lui ces activités relèvent d'un mode d'implication qui vise « une recherche d'unification éprouvée du corps par l'exacerbation des sensations extéroceptives liées au caractère sensible et mouvant du milieu aquatique » (p. 405). L'extrême sensibilité de ce « médium malléable » (Roussillon, 1991) qu'est l'eau ne nécessite pas selon Lévêque le besoin « d'apesanteur, de prise de risque, de prise de vitesse ou d'équipement facilitateur pour que la sensibilité périphérique soit exacerbée » (p. 406). Par exemple, le déséquilibre que le corps du nageur subit dans le milieu aquatique occasionne un contact total du corps en entier avec l'eau confrontant le nageur à des sensations périphériques de peau nouvelles.

À cette notion d'enveloppe protectrice s'oppose une dimension agressive de l'eau qui se caractérise notamment par une sensation d'intrusion et de dissolution liée au caractère envahissant de l'eau. La représentation d'une eau s'infiltrant partout amène à considérer le fantasme de la perméabilité du corps comme si « la propre peau de l'enfant était une passoire et qu'ainsi son espace corps serait liquéfié » (Gatecel, 1989, p. 24). C'est lorsque le rapport entre le dedans et le dehors se précise, signifiant l'unité corporelle, que l'eau, constituée en objet extérieur, devient une menace d'intrusion et de dissolution. Le fantasme de dissolution, trace des expériences vécues dans le milieu aquatique, force à une nouvelle mise en jeu du corps relative à la maîtrise des paramètres de la nage.

⁴³ Bachelard se réfère au poète A.C. Swinburne pour qui l'espace marin est un espace fusionnel associée explicitement à la mère dans l'œuvre de ce dernier.

La question de la frontière corps/eau qu'illustre cette première ambivalence renvoie au concept de « moi peau »⁴⁴ développé par Anzieu (1985) pour définir que le sentiment d'existence et d'identité s'appuie sur la peau, jouant le rôle d'enveloppe et de zone intermédiaire entre intérieur et extérieur. La façon dont l'enseignant appréhende inconsciemment le rapport à l'eau dans son enseignement ne pourrait-elle pas être vue comme une trace de des expériences psychiques vécues avec l'eau ? Le contexte de la piscine qui contraint l'enseignant à être en dehors de l'eau ne serait-il pas un élément qui affecte son identité et perturbe son enseignement, comme s'il enseignait hors de la salle de classe ?

Une deuxième ambivalence porte sur la dualité entre la sensation de portance et la sensation d'aspiration liées respectivement à la pesanteur et à la poussée d'Archimède, comme forces agissant dans la même direction mais de sens contraire. Ces caractéristiques physiques ne sont pas sans effets sur les sensations éprouvées par le nageur qu'il soit celui « sombre » sous la surface de l'eau entraîné rapidement au fond ou qu'il soit celui qui reste « immobile » porté à la surface.

La caractéristique physique de portance de l'eau est souvent associée à la symbolique maternelle comme le rappelle Bachelard : « L'eau nous porte. L'eau nous berce. L'eau nous endort. L'eau nous rend notre mère » (1942, p. 150). Les effets conjugués de la pesanteur et de la poussée d'Archimède font du milieu aquatique un espace se prêtant particulièrement *au holding* développé par Winnicott (1975). Le *holding* traduit la manière dont la mère porte l'enfant, le soutient, le contient, le retient tant physiquement que psychiquement son enfant immature. Cette notion recouvre également les relations qui s'établissent à partir des capacités de la mère de comprendre et répondre aux appels du bébé, et pour l'enfant des capacités d'appeler sa mère et de moduler ses appels. « La qualité du holding permettra de supporter la brèche ouverte entre la mère et l'enfant par la séparation de la naissance » (Legrand, 1998, p. 77).

En contrepoint de son effet contenant, la relation à l'eau provoque une sensation d'aspiration vers la profondeur. Cette sensation est associée au vertige que procure pour certains sujets la confrontation à l'espace, la masse, et la profondeur de l'eau qu'ils ont devant eux. Le vertige dû à la hauteur peut être lié à la position en hauteur du corps du nageur par rapport au fond du bassin, caractérisant ce que Yahyaoui (2004) nomme le « vol aquatique ».

Ce qui est éprouvé par un corps en déplacement dans le milieu aquatique est à rapprocher des diverses actions d'entrées dans l'eau qui ravivent, plus que tout autre événement physique, les échos

⁴⁴ Pour Anzieu le « moi peau » désigne « une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps. Cela correspond au moment où le Moi psychique se différencie du Moi corporel sur le plan opératif et reste confondu avec lui sur le plan figuratif » (Anzieu, 1985, p. 29).

d'une initiation dangereuse, d'une initiation hostile liée au saut dans l'inconnu. Pour Bachelard (1942) « le saut dans l'inconnu est un saut dans l'eau » (p. 187), c'est-à-dire que l'eau représente la seule image exacte pour caractériser cette dimension de l'inconnu et le caractère angoissant s'y rattachant.

L'exemple narré par Yahyaoui (2017) d'un extrait sur le vif d'une séance de natation présente une élève qui, confrontée à l'action de plonger, manifeste un sentiment paradoxal d'attrance et de répulsion. Cette situation vient illustrer le rapport affecté par l'angoisse que constitue le fait d'être seul à pouvoir décider de se jeter dans le vide ou non. L'auteur y pointe ce moment où se dévoile la prise de la jouissance sur les apprentissages moteurs. « Le corps répond à une cause que la raison ignore et qui résiste à ce qui tomberait sous le sens de l'apprentissage » (Yahyaoui, 2017, p. 2). Le signifiant « plonger », résonnant affectivement pour cet élève comme « se laisser tomber », a dans un premier temps inhibé son action avant que l'emploi du terme « glisser » par l'enseignante l'amène à réaliser l'action proposée.

Une troisième ambivalence concerne la différence entre la sensation de glisse et la sensation de lutte qui caractérise l'évolution d'un corps dans le milieu aquatique.

Les résistances à l'avancement offertes au déplacement dans le milieu aquatique et « l'inconditionnelle indisponibilité » (Roussillon, 1991) de cet élément pour s'y propulser donnent l'impression d'une lutte physique. Bachelard (1942) en identifiant le « complexe de Swinburne », en référence au poète anglais, pour caractériser le rapport qui se joue entre « la volonté d'attaque qui anime l'homme nageant, puis la revanche du flot » (p. 23) sur le nageur, cherche à rendre compte de la dualité entre « l'eau violente » et « l'eau qu'on violente ».

Cette propension à des gestes désordonnés, brusques et sans effets peut être interprétée comme un refus du « laisser l'eau faire » (Vadepied, 1976), d'une résistance à oser s'abandonner dans l'eau à l'écoute du corps et des sensations. Cette modalité s'oppose à la sensation de glisse et d'harmonie que peut conférer le rapport à l'eau. Maillard (2003) en donne une formule signifiante en reprenant une citation attribuée au nageur russe Alexander Popov : « il faut être une partie de l'eau, il faut la ressentir sur la peau, partout, sentir comment l'eau vous laisse passer à travers elle » (cité par Maillard, 2003, p. 55). Les perceptions externes et internes, que la relation à l'eau induit sur le corps, renvoient à la question des limites corporelles et psychiques. Elles participent de la délimitation entre un dehors et un dedans à l'œuvre dans la construction du Moi (Freud, 1925) et à laquelle le « fantasme de pénétration » (Anzieu, 1985) renvoie.

Ce que révèle cette approche psychique du rapport à l'eau a trait au paradoxe originel constitutif du milieu aquatique. L'eau en tant qu'ancien milieu naturel constitue pour le sujet un

espace familial. Elle peut aussi être appréhendée comme un milieu étranger au regard des caractéristiques physiques du milieu aquatique et des nécessaires adaptations que cela impose à l'individu pour y évoluer. Ce double caractère renvoie à la notion « d'inquiétante étrangeté » – *Das Unheimlichkeit* – identifiée par Freud devant la découverte inquiétante de son double étrange dans une glace. L'« inquiétante étrangeté » renvoie au moment où « l'intime surgit comme étranger, inconnu, autre absolu, au point d'en être effrayant » (Menes, 2004, p. 21), c'est-à-dire le moment où le familier peut devenir inquiétant. La piscine ne représenterait-elle pas pour l'enseignant le lieu où il se retrouverait confronté à cette « inquiétante étrangeté », qui en retour perturberait son enseignement ?

Celle-ci correspond selon Menès (2004) d'une part à un phénomène rattaché au connu qui n'apparaît qu'à propos de choses familières, habituelles depuis longtemps, mais qui ont un caractère d'intimité, de secret, de caché, de dissimulé. Les illustrations exposées ci-avant relatives à l'imaginaire et à l'éprouvé corporel aquatique liés au symbolisme maternel rendent compte de ce « familier intime ». Et d'autre part, à un phénomène angoissant lié à la manifestation pour le sujet dans le rapport à l'eau d'un point qui lui échappe dont il ne peut rien dire mais qui affecte ce qu'il éprouve.

Dès lors ne serait-il pas possible d'envisager que ce qui organise le rapport singulier de chacun à l'eau produise des effets sur ceux qui en font un lieu de transmission de savoir ? Autrement dit, certains professeurs des écoles seraient tributaires d'un rapport affecté à l'eau qui affecterait en retour leur rapport à cet enseignement ? L'enseignement de la natation, familier par le recours aux savoirs d'usage, construit dans leur expérience professionnelle et inquiétant par ce qu'il fait réapparaître du rapport intime du sujet à l'élément aquatique, deviendrait également pour l'enseignant un « familier inquiétant » rendant difficile l'activité de ces derniers.

L'intention de cette partie était de questionner la problématique des savoirs en natation à l'aune de l'analyse des textes institutionnels, ouvrages professionnels et travaux de recherche.

Il apparaît que les savoirs « à enseigner », entendus comme ceux nécessaires à la construction d'une motricité aquatique, font l'objet de propositions nombreuses, au regard du nombre de références et diversifiées, par les approches théoriques et didactiques qui les structurent. Pour autant, en excluant du contenu à enseigner la dimension affective, les savoirs pour apprendre à nager seraient à la source de la difficulté de certains professeurs des écoles face à cet enseignement.

Les savoirs « pour enseigner », c'est-à-dire les savoirs liés à la conception, l'animation, la régulation et l'évaluation de son enseignement, par leurs faibles occurrences et la forme impersonnelle qu'ils prennent dans la littérature officielle et professionnelle notamment, illustrent la difficulté à rendre compte de ces « savoirs en usage ».

La relation singulière que chacun entretient avec l'environnement aquatique, source de crainte et d'appréhension, n'aurait-elle pas un effet sur la capacité à conduire l'enseignement de la natation ? En d'autres termes, dire qu'on ne sait pas faire, ou plutôt dire qu'on éprouve des difficultés à enseigner la natation serait à expliciter en cherchant du côté de la relation que l'enseignant entretient avec le savoir davantage que du côté des savoirs à enseigner. Cette perspective amène à explorer de façon plus large la problématique de la difficulté des enseignants dans leur activité.

Chapitre 2 : La difficulté à enseigner

La difficulté à enseigner que peut révéler la spécificité de l'APSA natation dans le cadre de cette recherche n'exclut pas de s'interroger sur la question du « difficile d'un enseignement » de façon plus transversale en l'inscrivant dans le champ épistémologique plus large des sciences de l'éducation.

Dans la littérature de ce domaine, les recherches portant sur la difficulté dans le travail enseignant rendent compte d'une grande diversité thématique, théorique et méthodologique. Les objets qui les constituent abordent, depuis une vingtaine d'années, l'activité de l'enseignant au plus proche de la réalité de l'enseignement (Clot, 1999), à travers, notamment, la diversification et l'alourdissement des tâches, les tensions générées par les prescriptions institutionnelles, la perméabilité entre la vie professionnelle et la vie personnelle (Tardif et Lessard, 1999). Serait-ce là l'illustration de ce que Freud (1925) a qualifié de « métier impossible » au sens où enseigner apparaît, au même titre que soigner, gouverner et faire désirer (Lacan, 1991), comme une tâche où l'on est sûr d'échouer ? Ou plutôt comme le relève le travail d'analyse de Cifali d'« être sûr d'emblée de remporter un succès insuffisant » (Freud, 1925 cité par Cifali, 1999b) ? Autrement dit, enseigner relève d'une transmission toujours dépendante d'un désir singulier qui, pour la psychanalyse, ne peut être entièrement satisfait.

Dès lors se pose la question du rapport de causalité entre la difficulté à enseigner et le caractère impossible lié à ce métier. Les difficultés auxquelles sont confrontés certains enseignants seraient-elles de nature à rendre leur tâche insurmontable ? Ou serait-ce l'impossibilité structurelle de ce métier qui provoquerait des difficultés affectant l'activité d'enseignement ? La psychanalyse, parce qu'elle s'attache à ce qui rate, dérange, perturbe, offre un éclairage intéressant pour appréhender ces questions.

Cette partie se donne pour objectif de dresser un panorama de la difficulté à enseigner. Il s'agit tout d'abord de préciser ce que recouvre la notion de difficulté pour ensuite envisager comment elle est appréhendée en tant qu'objet de recherche en sciences de l'éducation, en référence au travail de synthèse de Nunez Moscono et Murillo (2017). Enfin, sera questionné le nouage entre les difficultés inhérentes à la situation didactique et celles émanant de la personne de l'enseignant, en considérant l'effet des unes sur les autres.

1. La notion de difficulté

Le terme « difficulté » semble familier tant il en est fait usage dans la vie courante et particulièrement à l'école où il s'agit d'apprendre et d'enseigner.

Dans le sens courant la notion de difficulté correspond au « caractère de ce qui est ressenti comme difficile à faire soit eu égard aux capacités du sujet, soit à cause de la nature de l'objet, soit du fait des circonstances »⁴⁵. Au-delà d'un apparent consensus, ces trois causes, relatives au sujet, à la nature de l'objet et au contexte, renvoient à une multitude de significations qui traduisent la complexité de la notion.

Appliqué au contexte scolaire, la difficulté se réfère usuellement à l'élève qui rencontre des difficultés d'apprentissage, à la situation didactique qui fait de la difficulté une variable dans les tâches d'apprentissage et aux éléments conjoncturels qui perturbent l'enseignement. De la confrontation à ces éléments découle pour l'enseignant une autre difficulté, celle d'enseigner. Morandi (2006) évoque à propos de la difficulté deux types de rapports : être en difficulté et avoir des difficultés. Ainsi, le fait pour un enseignant d'« avoir des difficultés » serait lié à la situation d'enseignement et rendrait compte d'un rapport en extériorité à ces difficultés. Si elles sont inhérentes au métier – faire progresser les élèves, développer un climat de classe propice aux apprentissages, proposer un enseignement différencié, etc. – elles constituent des obstacles surmontables. Ces éléments témoignent du caractère exogène de la difficulté.

En revanche l'expression « être en difficulté » traduirait un état et renverrait davantage à un rapport à la difficulté en intériorité qui se manifeste à l'enseignant à travers le regard porté sur lui-même ou révélé par un autre.

En reprenant l'exemple pré-cité de la différenciation, tous les enseignants peuvent « avoir des difficultés » à la mettre en œuvre eu égard à la dimension complexe de sa mobilisation ; cependant, seulement certains d'entre eux peuvent « être en difficulté », au sens où la différenciation pédagogique les confronte à un obstacle insurmontable, révélateur de leur rapport singulier et possiblement affecté à cette compétence professionnelle. Cette illustration met en évidence le caractère endogène de la difficulté.

La distinction opérée entre « avoir des difficultés » et « être en difficulté » n'exclut pas, pour autant, d'envisager l'existence de leur rapport. Serait-ce le fait de rencontrer des difficultés dans son enseignement qui amènerait un enseignant à se sentir en difficulté ? Ou cet état « en difficulté »

⁴⁵ CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales.

pourrait-il se manifester à l'occasion de la confrontation à une situation d'enseignement difficile, signifiant en cela son caractère latent ?

La notion de difficulté peut aussi s'appréhender à travers sa dimension objective et subjective en référence aux définitions posées par Delignières et Duret (1995) à propos des tâches motrices : « la difficulté objective renvoie à l'architecture de la tâche, c'est à dire à ses exigences. Il s'agit d'une caractéristique absolue, dans le sens où elle est indépendante de l'activité particulière d'un sujet ou des ressources dont il dispose » (p. 52).

La difficulté subjective correspond aux représentations du sujet et à l'évaluation qu'il fait des exigences liées à la tâche. Delignières et Duret (1995) distinguent « la difficulté estimée qui est une évaluation *a priori* de la difficulté d'une tâche, avant toute réalisation effective, et la difficulté perçue, qui renvoie à une évaluation de la difficulté de la tâche, effectuée pendant ou après la réalisation motrice » (p. 52.).

Rapporté à la situation d'enseignement, la difficulté objective correspondrait aux contraintes à prendre en charge pour une mise en œuvre efficace en classe. La difficulté subjective serait liée à l'interprétation nécessairement singulière que l'enseignant fait des exigences de la tâche. Cette subjectivité se manifeste à deux moments : en amont, dans l'appréhension de la situation et pendant son déroulement, du côté de l'éprouvé. En référence aux registres structurant l'inconscient établis par Lacan (1973-1974), ces deux moments inscriraient le rapport à la difficulté dans le registre de l'Imaginaire, quand elle est envisagée *a priori* par l'enseignant et dans le registre du Réel, quand elle se manifeste à l'enseignant dans la situation de classe.

Situant la difficulté d'enseigner dans le vécu, ce dernier élément fait écho à l'étymologie du terme difficulté – *difficultas* en latin – qui, s'il désigne « un embarras, un obstacle », signifie également « caractère de ce qui est insupportable ». Ainsi, il pourrait exister pour l'enseignant quelque chose d'insupportable – au sens d'un « insu-portable », un insu que le sujet ne peut pas porter – pour lui et/ou en lui dans la situation qu'il vit lorsqu'il enseigne.

Aborder la notion de difficulté et la situer dans le contexte scolaire a permis de pointer certains déterminants de la difficulté d'enseigner. Dès lors, il revient de considérer la manière dont elle est abordée en tant qu'objet de recherche dans le champ des sciences de l'éducation.

2. La difficulté dans le travail enseignant comme objet de recherche

La note de synthèse de Nunez Moscoso et Murillo (2017) propose une analyse conceptuelle de la difficulté du travail enseignant, envisagée comme un thème de recherche aux objets pluriels.

Devant la question de savoir ce que la recherche entend par « difficulté », cette étude met en évidence qu'un tiers des recherches analysées ne définissent pas cette notion. Malgré le flou sémantique qui entoure la notion de difficulté l'étude montre que « les traits génériques partagés entre les concepts permettent de penser le thème de la difficulté comme étant lié à tout élément (action, processus, conditions de l'environnement de travail) signifié par l'acteur-même et/ou par un tiers comme étant porteur de déstabilisation avec des effets individuels, interindividuels, situationnels et/ou organisationnels à court, moyen et/ou long terme » (Nunez Moscoso et Murillo, 2017, p. 13). En d'autres termes, la difficulté dans le travail enseignant peut être considérée comme tout événement affectant la situation professionnelle et/ou le sujet enseignant.

L'exploitation d'une cinquantaine d'études s'attachant à traiter chacune d'un aspect du champ de la difficulté a permis, aux auteurs, de structurer trois constellations conceptuelles respectivement situationniste, naturaliste et causaliste. Cette structuration est le résultat du rapprochement entre la proximité sémantique des concepts mobilisés dans les travaux analysés et la cohérence des significations des résultats de ces recherches.

La constellation situationniste se centre sur la difficulté comme élément ponctuel, ordinaire, issu de l'écologie de la situation de classe. En pointant le recours aux concepts d'imprévu, d'obstacle, d'incident et d'empêchement dans les recherches analysées, cette catégorie regroupe ce qui relève des difficultés ponctuelles émergeant du contexte de travail et affectant l'activité de l'enseignant.

La constellation conceptuelle naturaliste se caractérise par le fait d'appréhender le travail enseignant par sa nature difficile, et donc comme une source récurrente de difficultés pour les acteurs. Les auteurs y associent les recherches se centrant sur la complexité de l'activité d'enseignement, ainsi que celles relatives aux effets éprouvés (stress, aliénation) par les enseignants.

Enfin la constellation conceptuelle causaliste, en mettant l'accent sur les causes des difficultés analysées, se centre davantage sur les états affectifs (émotions, sentiments) des enseignants susceptibles de provoquer des difficultés dans les situations d'enseignement.

Le travail de Nunez Moscoso et Murillo (2017) dégage également plusieurs objets de recherche considérés comme représentatifs des études portant sur la difficulté dans le travail enseignant et correspondant à cinq types de difficultés venant impacter la situation d'enseignement.

Le premier type de difficulté se caractérise par des objets de recherche centrés sur le corps, la voix par exemple. En effet, l'enseignement représente une source potentielle de problèmes pour l'enseignant en tant que sujet physique, ces problèmes ayant des effets négatifs sur son activité professionnelle.

Le deuxième type d'objet aborde des difficultés de nature psychique où l'enseignant est pensé comme sujet affecté dans sa stabilité psychique. Le métier, de par sa nature, implique l'émergence de

difficultés dans son quotidien professionnel et par conséquent, d'effets qui le touchent comme sujet sensible.

Le troisième type de difficulté de nature décisionnelle renvoie à des objets face auxquels l'enseignant, confronté à des situations génératrices de tensions, est interpellé en tant que sujet rationnel ; ces situations par les logiques contradictoires ou opposées qui les organisent semblent affecter le pouvoir d'agir de l'enseignant.

Le quatrième type de difficulté de nature « ordinaire » correspond à des objets centrés sur la difficulté émergeant dans l'écologie de la situation d'enseignement. Ici, la difficulté de l'enseignant renvoie à la gestion des imprévus et obstacles inhérents à la contingence de la situation d'enseignement, en tant qu'événements imprévisibles et tributaires de circonstances fortuites.

Enfin le dernier type de difficulté concerne la transmission des savoirs. Les objets de recherche s'y adossant relèvent de problématiques didactiques qui envisagent l'intervention de l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Il ressort de cette synthèse sur la notion de difficulté des enseignants, appréhendée comme thème ou objet de recherche en sciences de l'éducation, plusieurs éléments venant questionner mon objet de recherche.

L'élaboration des « constellations conceptuelles » permet premièrement de dégager la dimension contingente de la difficulté. C'est-à-dire que l'émergence de la difficulté serait à référer à des effets de contexte, ce que donne également à voir le quatrième type de difficulté identifié. Dans le cadre de l'enseignement de la natation cela pourrait signifier par exemple que les événements liés aux interactions avec les MNS qui encadrent et surveillent, à la relation pédagogique avec les élèves évoluant dans l'eau ou aux modalités de transmission des contenus pour savoir nager, soient envisagés comme sources de difficulté pour les enseignants.

La mise en évidence de la contingence de la situation didactique, à travers les effets du rapport à l'autre (élève ou MNS), au savoir à transmettre ou aux caractéristiques de l'environnement, n'exclut pas cependant de considérer la prise en compte du sujet dans le rapport à la difficulté à enseigner. Les effets de la contingence sont à envisager comme propres à chacun, c'est-à-dire que les mêmes événements surgissant dans la situation d'enseignement et impactant son déroulement n'auront pas les mêmes conséquences pour chaque enseignant.

La dimension singulière avec laquelle la situation est appréhendée traduirait l'idée qu'il n'existerait pas de difficulté en soi dans l'enseignement de la natation mais plutôt une difficulté liée à l'effet subjectif que provoque cet enseignement pour chaque professeur des écoles. La difficulté rencontrée dans l'enseignement de la natation apparaîtrait alors comme la conséquence d'un « effet

sujet » (Montagne, 2018). Cet effet résulte de l'immersion d'un sujet dans un contexte, celui de la natation, et rend compte du décalage à l'œuvre entre la réalité de la situation d'enseignement et la façon dont l'enseignant se la représente de façon fantasmée.

Le second élément renvoie à l'identification d'une diversité de difficultés distinguant des difficultés de nature professionnelle touchant l'activité de l'enseignant et des difficultés de nature intime affectant l'enseignant dans son activité. Pour autant, le choix de distinguer les difficultés par leur nature (didactique, psychique, physique) ne permet pas de saisir leur imbrication et effets réciproques. Par exemple, ne pourrait-on pas penser qu'une difficulté de nature didactique puisse être la cause à une difficulté de nature psychique ou inversement ? Cette hypothèse amène à considérer qu'une façon d'appréhender la difficulté à enseigner la natation seraient de s'intéresser au nouage entre le savoir à enseigner et celui qui l'enseigne, autrement dit à envisager la notion de rapport au savoir. Pour la psychanalyse ce rapport révèle l'expression du désir du sujet. Dès lors, ne pourrait-on pas envisager que le désir du sujet perturbe la situation d'enseignement au point de mettre l'enseignant en difficulté ?

Le troisième élément mis en évidence pour caractériser la difficulté correspond à son effet subjectif sur les enseignants. Deux axes permettent de situer les coordonnées de cette subjectivité : celui relatif à l'intensité, c'est-à-dire à la force avec laquelle la difficulté semble être vécue et celui de la durabilité, autrement dit la persistance de la difficulté. Ces deux paramètres, qui donnent à voir un aspect dynamique de l'expression de la difficulté, pourraient apparaître comme des effets propres à l'expression de l'inconscient du sujet. En référence à la psychanalyse, ils traduisent deux aspects de la jouissance qui vise pour le sujet la recherche d'une satisfaction au-delà de l'agréable caractérisée par sa dimension répétitive. Ainsi ne pourrait-on pas établir un lien entre le fait d'être en difficulté dans l'enseignement de la natation et l'expression d'un point de jouissance pour le sujet ?

La distinction identifiée entre des difficultés de nature exogène et endogène au sujet n'exclut pas de se poser la question de leur rapport. En d'autres termes, les difficultés de nature physiques ou psychiques, dans le sens où elles affectent le sujet seraient-elles à l'origine des difficultés professionnelles éprouvées par les enseignants ? Ou alors serait-ce la situation d'enseignement dans ce qu'elle provoque d'obstacle, d'imprévu, d'incident de nature didactique et pédagogique pour l'enseignant qui serait à l'origine de difficultés affectant le sujet et s'exprimant par des manifestations psychosomatiques ?

3. La difficulté à enseigner, symptôme du rapport savoir/sujet

Il s'agit, ici, à partir de la prise en compte différents travaux de recherche, de pouvoir mettre en évidence les causes possibles de la difficulté à enseigner, en se référant aux trois dimensions : du savoir, du contexte et du sujet. Cet éclairage vise également à tenter de comprendre le nouage entre les causes contextuelles de la difficulté, liées aux paramètres de la situation d'enseignement, et celles d'origine structurelles, endogènes au sujet, liées à l'enseignant. Certaines difficultés, à considérer depuis le processus de transmission du savoir, provoqueraient des effets sur le sujet. Ces effets auraient pour conséquence d'impacter la situation d'enseignement en retour en générant un empêchement didactique et pédagogique.

3.1 Le savoir : révélateur de la difficulté à enseigner

L'étude de Loquet *et al.* (2002) examine les techniques didactiques mises en œuvre par des enseignants lors de la transmission des savoirs dans le cadre d'APSA, et ce dans trois contextes : l'enseignement scolaire, l'entraînement sportif, et la transmission chorégraphique. L'étude se concentre sur des moments particuliers où apparaissent des dysfonctionnements, en référence à la notion d'Incident Critique Didactique (ICD). Ces incidents correspondent à « des situations de blocage apparent des apprentissages pour la majorité des élèves de la classe [...] conséquences des décisions didactiques de l'enseignant » (Marsenach, 1991, p.23). À partir du cadre d'analyse élaboré par Sensevy *et al.* (2000) sur l'action didactique de l'enseignant, cette recherche s'intéresse plus particulièrement à la dimension régulatrice de l'action didactique lors de moments critiques d'enseignement. La régulation de l'ICD par l'enseignant s'observe selon trois dimensions liées : au partage des responsabilités relatives au savoir (l'enseignant cherche les causes de l'origine de l'erreur) ; à l'agencement des milieux pour apprendre ; à l'avancée du temps didactique (l'enseignant réduit les attentes en terme de savoirs visés).

L'analyse comparative met en évidence, par-delà la spécificité des contextes, une genericité des manières de faire qui constituent un « fond » d'expériences et de compétences propre aux intervenants. Si cette étude souligne l'ingéniosité des enseignants pour s'adapter aux contraintes des systèmes didactiques étudiés, elle ne rend pas compte des causes générant les décisions prises par l'enseignant constitutives de l'incident critique didactique. En considérant avec l'approche psychanalytique que lorsqu'un sujet agit ou parle quelque chose de lui (ou en lui) se manifeste à son insu il serait intéressant de mettre en évidence ce dont témoignent les décisions prises en situation d'enseignement. Cela permettrait de donner une autre interprétation à la notion d'incident critique quand il se manifeste dans l'enseignement de la natation par exemple.

La thèse de Rias (1999) questionne ce qui peut empêcher, plus ou moins durablement, un enseignant de faire évoluer ses choix pédagogiques et didactiques dans un contexte d'innovation pédagogique en course de durée, dans le second degré. Dans la typologie des obstacles établie par la recherche, il ressort deux obstacles liés à l'activité didactique de l'enseignant. Un obstacle à dominante épistémologique qui concerne le choix des savoirs à transmettre et les diverses légitimités sur lesquelles repose ce choix et un obstacle à dominante praxéologique concernant l'intervention didactique (conditions d'appropriation du savoir) et pédagogique (conditions de transmission du savoir) de l'enseignant. En identifiant la primauté de la dominante épistémologique dans les natures d'obstacles rencontrés dans l'activité professionnelle, cette recherche pointe l'intérêt de considérer de façon plus prégnante la place importante que tient le savoir à transmettre dans la manifestation des difficultés. Ce qui ressort de ce travail est la nature didactique de l'obstacle qui, en compromettant les chances d'évolution et d'innovation de la pratique professionnelle, organise et impacte l'activité professionnelle. Pour autant, il apparaît que l'obstacle se construit avec l'histoire personnelle et professionnelle de l'enseignant, permettant en cela d'établir un lien entre la difficulté et les éléments constitutifs du processus de « conversion didactique » (Buznic-Bourgeacq, 2009). En considérant l'influence de l'histoire du sujet sur le caractère persistant de l'obstacle, il serait pertinent de sonder davantage ce qui dans l'expérience de la pratique ou de l'enseignement de la natation du sujet peut être à l'origine de cette difficulté affectant son activité professionnelle.

La difficulté des enseignants en classe peut également être liée à leur gestion des imprévus qui alimentent la situation pédagogique et aux réactions associées. À partir de la définition usuelle du terme imprévu – qui est ce qui arrive sans avoir été prévu, sans qu'on ait pu l'appréhender, dans un contexte d'incertitude – l'activité de l'enseignant peut se résumer aux formules de Perrenoud (1996) : enseigner c'est souvent « agir dans l'urgence » et « décider dans l'incertitude ». Cette délicate (fragile et complexe) position amènerait l'enseignant à devoir mobiliser dans l'instant un savoir non anticipé et, par là-même, à ne pas pouvoir s'assurer de son caractère opérant.

La recherche de Benaïoun-Ramirez (2002), depuis une approche psycho-sociale, s'attache à comprendre chez des enseignants de collège les processus à l'œuvre pour « faire avec » la manifestation d'imprévu dans l'enseignement. La notion d'imprévu y est envisagée comme un « incident perturbateur » (Woods, 1990) de la situation pédagogique qui, par son caractère surprenant et déconcertant pour l'enseignant, génère des difficultés dans la situation didactique. La référence au cadre psychanalytique permettrait de référer la manifestation de cette difficulté à une forme de déstabilisation de la position de sujet supposé savoir de l'enseignant. Autrement dit, ce serait parce que l'imprévu le place face à un manque à savoir et un manque à être assuré de son savoir, que celui-ci se retrouverait en difficulté.

Cette recherche met également en évidence l'impact émotionnel sur l'enseignant de l'effet perturbant de l'imprévu. L'étude de cette dimension affective permettrait d'identifier dans quelle mesure ces manifestations débordent l'enseignant et agissent en retour sur sa difficulté à faire face au surgissement des imprévus dans la situation d'enseignement.

À travers ces trois exemples de travaux de recherche, il apparaît que le savoir à transmettre ainsi que les modalités qui y contribuent génèrent des difficultés impactant la façon dont les enseignants concernés ont à y faire face. Cette articulation traduirait l'idée d'un effet savoir comme cause aux difficultés de la situation d'enseignement.

3.2 Le contexte : déclencheur de la difficulté à enseigner

D'autres travaux de recherche mettent en évidence de façon plus précise le nouage entre les paramètres de la situation et les aspects affectant les enseignants comme constitutif de la difficulté à enseigner.

Ainsi, la situation d'enseignement peut être le lieu de la manifestation de dilemmes professionnels, sources de difficulté dans la tâche de l'enseignant. Un dilemme est l'expression d'une situation inéluctable au sein de laquelle deux orientations possibles de l'action s'opposent, mettant en péril le système de valeurs de l'enseignant. Celui-ci ne peut pas ne pas s'y confronter et en même temps la solution au dilemme résulte de l'abandon d'une valeur au profit d'une autre et révèle en cela sa dimension personnelle et singulière. Il ne peut conserver les deux dimensions contradictoires et le choix dont il dispose est dérisoire dans la mesure où il produit une issue insatisfaisante quelle que soit sa décision. L'enseignant vit en permanence des situations problématiques et enchevêtrées (Tochon, 1993). En proposant une analyse des dilemmes à partir des déterminants endogènes qui les constituent, il s'agit de considérer que la réalité du monde n'est pas un donné objectif directement observable mais une construction subjective relative à l'expérience de chacun.

Cette approche accorde une importance à l'expérience de celui qui vit la situation (un enseignant peut vivre des dilemmes là où un autre n'en vit pas). Référée au cadre de la phénoménologie (Merleau Ponty, 1945) cette orientation considère qu'il n'existe que des réalités subjectives construites à partir de l'interaction entre le *percipiens* – celui qui perçoit – et le *perceptum* ce qui est perçu du monde extérieur. L'enseignant construit son propre monde de significations, reflet de son histoire subjective.

La recherche conduite par Ria et *al.* (2001) s'appuie sur l'étude de deux cas, extraits d'un programme de recherche plus large sur l'analyse de l'expérience des enseignants débutants en Éducation Physique. Elle vise à analyser les dilemmes en classe et plus particulièrement en EPS au

collège. Les résultats indiquent la façon typique dont les enseignants débutants vivent des dilemmes : ils procèdent par « réduction » du dilemme en se focalisant uniquement sur l'une des attentes qu'il juge prioritaire. Ce résultat ne permettrait-il pas de faire l'hypothèse d'une perception affectée par les déterminants subjectifs à l'œuvre chez l'enseignant ?

Pour Lampert (1985), les dilemmes sont par essence personnels : ils constituent le développement dynamique et subjectif d'un engagement au monde basé sur la perception d'orientations contradictoires. Ils sont permanents et insolubles. Au cœur de l'action humaine ils apparaissent marqués par de nombreux conflits intra-psychiques.

Dans la situation d'enseignement de la natation, l'enseignant pourrait se trouver confronté à un dilemme quand il s'agit d'assurer la sécurité des élèves tout en visant la construction de leur autonomie aquatique. Quelle signification donner au choix de celui-ci quand il privilégie la sécurité au détriment de l'autonomie ? Ce choix rendrait-il compte d'un conflit intra-psychique s'illustrant par la tension entre principe de plaisir, celui de la satisfaction à garder le contrôle des élèves, et principe de réalité lié à la construction de l'autonomie de l'élève dans le cadre du savoir nager ou plus largement en tant que compétence transversale visée par les programmes.

Les travaux de Laurent et Charpentier (2013) pointent que lors de transitions professionnelles, entendues également comme « micro transitionnalité » (l'enseignement de nouvelles APSA par exemple), un enseignant expérimenté doit parfois faire face à des situations inédites « dont la maîtrise appelle l'élaboration de nouvelles manières de faire et de penser » (Saujat, 2010, p. 91), entraînant une amputation de son pouvoir d'agir (Clot, 2008).

En questionnant les raisons de cet empêchement, ces travaux mettent en évidence le poids du « genre professionnel » (Clot et Faïta, 2000). Ce concept traduit l'histoire collective d'un milieu professionnel entendue comme une ressource culturelle dont l'individu dispose pour agir. La confrontation à une nouvelle situation affecterait le « genre professionnel » de l'enseignant selon un processus paradoxal. D'une part, il ferait défaut en n'offrant plus, momentanément, les ressources nécessaires pour l'action, et d'autre part, il resterait prégnant en termes d'obligations professionnelles inhérentes au métier.

Référent au contexte du premier degré, le « genre professionnel » des professeurs des écoles se caractérise principalement par la polyvalence. Dès lors, quand l'enseignement de la natation constitue une forme de transition professionnelle, la question du rapport de l'enseignant à son genre professionnel peut se poser. Ainsi, le constat de la limite de la polyvalence, dès lors qu'il s'agit de mobiliser des savoirs spécifiques pour enseigner la natation, n'affecterait-il pas l'enseignant, qui se

retrouverait alors en difficulté ? Par ailleurs, dans quelle mesure, l'attachement au respect de la polyvalence ne pousserait-il pas certains professeurs des écoles à persister dans cet enseignement malgré la difficulté ?

Cette perspective amène à considérer que, dans une situation d'enseignement nouvelle, la difficulté serait liée au rapport subjectif que l'enseignant entretient à son genre professionnel. Comme le souligne cette recherche, il semblerait que l'enseignant expérimenté « opposerait à l'organisation [de la situation didactique] sa propre logique de fonctionnement du seul fait de sa subjectivité » (Curie et Dupuy, 1996, p. 187).

Rapporté au champ de la psychanalyse, et notamment au courant de la socio-psychanalyse (Mendel, 1988), ces résultats mettent en évidence le poids subjectif de l'histoire sociale (celle des professeurs des écoles) pour montrer en quoi il impacte le sujet dans sa possibilité de « faire avec » les difficultés survenant dans son activité. Pour autant, ne pourrait-on pas envisager l'influence du genre professionnel comme ce qui affecterait l'activité de l'enseignant et serait une cause possible aux difficultés rencontrées ?

La difficulté éprouvée par les enseignants peut également être liée à un sentiment perçu de manque d'efficacité comme le souligne la recherche de Saujat et Serres (2015). Celle-ci s'intéresse à l'activité des enseignants, à partir de la prise en compte de leurs « préoccupations », c'est-à-dire ce qu'ils voudraient faire, et de leurs « occupations », au sens de ce qu'ils font effectivement. Le sentiment d'inefficacité résulterait de l'écart entre le « souhaité » et le « réalisé ». Dans le cadre de l'enseignement de la natation, cela signifierait pour l'enseignant l'existence d'une tension entre ses intentions, par exemple celles visant à permettre la pratique simultanée d'un maximum d'élèves et la réalité de sa pratique pédagogique organisée en limitant le nombre d'élèves dans l'eau. Cet écart ne serait-il pas lié à l'effet de la perception, par l'enseignant, du caractère « potentiellement dangereux » du milieu aquatique ?

La recherche de Saujat et Serres (2015) pointe également que l'activité peut être envisagée comme une succession de réorganisations autour d'équilibres provisoires traduisant des natures d'efficacité différentes. L'efficacité professionnelle peut être abordée, d'une part, sous un aspect objectif, celui des résultats du travail réalisé auprès des élèves. Il pourrait renvoyer en natation au constat de la validation, par une majorité d'élèves, des attendus du savoir nager, à l'issue d'une séquence d'enseignement. D'autre part, l'efficacité professionnelle peut renvoyer à une dimension subjective caractérisée par la perception pour l'enseignant des effets de son intervention sur les

élèves. En natation, cela pourrait s'illustrer par la satisfaction de l'enseignant à se percevoir comme celui permettant aux élèves d'évoluer dans l'eau avec plaisir et sans risque.

Les déterminants subjectifs de l'efficacité professionnelle ne seraient pas sans affecter l'activité réelle de l'enseignant dans la mesure où, comme le propose la psychanalyse, il est associé à une recherche de satisfaction, par essence impossible. Ainsi, ne pourrait-on pas envisager que la difficulté à enseigner soit la conséquence d'un sentiment perçu d'un manque d'efficacité ? Celui-ci serait la conséquence d'une impossibilité structurelle pour l'enseignant à se percevoir efficace, dès lors que cette efficacité se réfère à la satisfaction de son désir inconscient.

Le rapport de causalité établi par cette hypothèse amène à se questionner sur la réciproque qui envisagerait la difficulté à enseigner comme cause de la perception d'un manque d'efficacité. Ainsi, l'enseignement de la natation pourrait revêtir un caractère difficile dans la mesure où, d'une part, il se déroule dans un milieu potentiellement « dangereux », ce qui amènerait certains enseignants à privilégier des modalités pédagogiques les rassurant au détriment d'autres plus efficaces pour le progrès des élèves. D'autre part, les apprentissages visés dans cet enseignement font appel à des savoirs spécifiques face auxquels certains enseignants pourraient se trouver démunis. En faisant vaciller la position de sujet supposé savoir de l'enseignant, la difficulté liée à l'enseignement de la natation affecterait le sentiment perçu d'efficacité professionnelle.

Ne pourrait-on pas alors envisager par un effet de retour que ce manque d'efficacité perçu vienne nourrir la relation difficile à cet enseignement ? Cette hypothèse inscrirait alors le rapport « difficulté à enseigner »/« manque d'efficacité » dans une boucle pouvant affecter durablement l'enseignant.

Les travaux de Hérou et Lantheaume (2008) analysent la difficulté au travail des enseignants en référence à la sociologie pragmatique (Nachi, 2006) qui vise à étudier la capacité des personnes à s'ajuster à différentes situations de la vie sociale.

D'autres études (Boimare, 2012 ; van Zanten, 2001) décrivent les difficultés des enseignants en lien avec la réticence des élèves face à l'enseignement, réticences elles-mêmes corrélées à l'environnement socioculturel des élèves. Pour Hérou et Lantheaume (2008), ces études offrent une approche réduite de la difficulté du métier enseignant dans la mesure où elles tendent à occulter les difficultés ordinaires de ce métier. Leurs travaux font apparaître que la difficulté apparaît comme « une part constitutive du métier, liée aux difficultés d'enrôlement des élèves, aux tensions entre sphère personnelle et professionnelle et à une définition problématique du bon travail » (Hérou et Lantheaume, 2008, p. 65). L'enseignement de la natation serait alors à envisager comme une situation parmi d'autres où se révéleraient les difficultés inhérentes au métier.

Les résultats de ces travaux, en montrant que la façon de vivre le travail ou les adaptations pour y faire face constituent des moyens pour gérer les difficultés, invitent à interroger ce qui ferait la particularité de la difficulté à enseigner la natation, dès lors qu'elle semble perturber durablement l'activité de certains enseignants. En référence à la psychanalyse, ne pourrait-on pas envisager cette difficulté comme révélatrice de quelque chose qui, s'il se manifeste dans la situation ordinaire, trouve ses raisons au-delà de cet ordinaire ?

Si cette hypothèse fait écho à la conception de la difficulté comme le centre du rapport à l'activité professionnelle, proposée par Hérou et Lantheaume (2008), elle s'en distingue par l'ancrage inconscient qu'elle confère à la difficulté, en tant que rapport possible pour l'enseignant à la jouissance. En natation, vivre un enseignement structuré par le rapport à la difficulté ne serait-il pas le signe que ce contexte offre un espace à la manifestation d'un point de jouissance ?

Ce que cette distinction fait apparaître est le décalage entre l'approche proposée par Hérou et Lantheaume (2008) et celle organisée autour de l'orientation psychanalytique. Cet écart tient à l'étude des causes de la manifestation de la difficulté qui permettrait comme le suggère Cifali (2019) de pouvoir s'engager autrement dans l'activité pour les enseignants et dans l'accompagnement de cette activité pour le formateur.

À la suite de son ouvrage sur la peur d'apprendre de l'enfant, Boimare (2012) poursuit sa réflexion sur les difficultés du processus d'enseignement/apprentissage à partir du prisme de l'enseignant. La peur dont il est question dans cet ouvrage, sans faire l'objet d'une définition précise, semble exprimer les difficultés des enseignants qui, dans la relation pédagogique, se retrouvent confrontés à la complexité d'un métier au croisement des demandes institutionnelles, du rapport à l'école des élèves et de leurs effets sur l'enseignant.

La peur d'enseigner trouve notamment son origine dans l'impossibilité à faire face à certains élèves, et par conséquent à certaines situations pédagogiques. Cette impossibilité rend compte de la relation entre la peur d'enseigner et la difficulté éprouvée dans l'enseignement.

Référencer l'origine de la peur à enseigner à la confrontation aux élèves réticents met en évidence l'idée d'un effet contexte. Ce contexte pourrait faire écho à celui que rencontrent les professeurs des écoles dans l'enseignement de la natation, à la différence sensible que c'est dans le rapport au milieu aquatique réel et fantasmé que l'effet contexte se caractériserait. Cette perspective permettrait d'envisager la peur d'enseigner comme le résultat d'un contexte « difficultant » (Montagne et Wane, 2018) pour l'enseignant.

Selon Boimare (2012) la peur d'enseigner apparaîtrait masquée sous la forme d'une apparente maîtrise caractérisée par une attitude pédagogique rigide et autoritaire. Référée à la psychanalyse, l'attitude de l'enseignant peut renvoyer à la pulsion d'emprise, entendue comme la satisfaction

inconsciente à opérer une domination sur quelque chose ou quelqu'un. Dans l'enseignement de la natation, cela signifierait que l'expression de cette pulsion, à travers des modalités pédagogiques privilégiant le contrôle et la limitation de l'activité aquatique des élèves, seraient à interpréter comme une manifestation possible de la peur d'enseigner.

Par ailleurs, il apparaît également que cette peur entraînerait chez les enseignants une impuissance impliquant une auto dévalorisation avec une perte d'estime de soi. Pour l'enseignant, se percevoir comme impuissant rendrait compte de sa confrontation à l'épreuve du manque, c'est-à-dire celle de ne pas pouvoir éprouver, dans l'expérience de l'enseignement, une satisfaction complète. La psychanalyse désigne, par le concept de castration, « l'opération par laquelle chacun symbolise ce défaut [de satisfaction] » (Alberti et Sauret, 2013, p. 77). En natation, la peur pour l'enseignant de se retrouver sans savoir, quand il s'agit par exemple d'enseigner les règles de propulsion efficace, ne provoquerait-elle pas un défaut de satisfaction lié à la perception de se savoir manquant ? Ce manque parce qu'il vient faire vaciller l'idéal professionnel de l'enseignant ne contribuerait-il pas à entretenir la représentation d'un enseignement de la natation difficile ?

La lecture orientée par la psychanalyse de la peur d'enseigner et de sa relation avec la difficulté à d'enseigner permet d'apporter un éclairage différent à la notion de peur développée dans l'ouvrage de Boimare (2012) dont les causes demeurent essentiellement liées aux dimensions contextuelles de la situation professionnelle.

Ces différentes recherches mettent en évidence le poids du contexte d'enseignement comme déclencheur de difficultés. L'incertitude provoquée par la contingence de la situation d'enseignement amène les enseignants à devoir affronter et tenter de s'adapter aux difficultés rencontrées. Les effets provoqués par ces difficultés, parce qu'ils affectent le sujet autant qu'ils impactent la situation d'enseignement, témoignent du nouage entre le contextuel et le structurel. Cette perspective invite à questionner la part que prend le sujet dans l'émergence des difficultés. En tant que symptôme, c'est à dire signe visible de quelque chose qui ne va pas chez un sujet, la difficulté n'aurait-elle pas à voir avec les conflits psychiques inconscients qui régissent l'activité du sujet ?

3.3 Le sujet, instigateur de la difficulté à enseigner

L'étude de Vanderclayen *et al.* (2014) vise à comprendre le rôle des facteurs intimes et contextuels dans le processus émotionnel vécu par les enseignants en éducation physique. Cette recherche se réfère au cadre élaboré par Lazarus et Folkman (1984) qui s'intéresse au processus émotionnel à partir d'un modèle basé sur la transaction entre la personne et son environnement. Il consiste pour la personne en l'évaluation initiale de l'événement avant d'envisager

ses capacités d'adaptation pour y faire face. Le cadre méthodologique de cette étude repose sur la réalisation d'entretiens d'enseignants amenés, à partir du visionnage d'un incident critique organisationnel, à exprimer leurs émotions et les stratégies utilisées lors de cet événement imprévu. L'incident critique pourrait s'illustrer en natation par le fait qu'un élève s'éloignerait volontairement du bord du bassin malgré les consignes données. Si cet événement peut présenter en soi la même valeur pour plusieurs enseignants, il peut prendre une signification singulière à travers la manière dont il affecte chacun.

Les résultats de cette étude révèlent, d'une part, que les incidents sont perçus comme des épisodes émotionnels négatifs plus ou moins intenses, et, d'autre part, que leur perception est liée à des déterminants personnels. La psychanalyse, parce qu'elle se demande pourquoi des faits ordinaires deviennent des événements signifiants, au sens de notables et importants, pour le sujet, permet de s'intéresser aux raisons intimes et cachées qui fondent le rapport à la situation d'enseignement. Dès lors, questionner ce qui met en difficulté certains professeurs des écoles dans l'enseignement de la natation engage à prendre en compte la dimension affective qui constitue leurs rapports à cet enseignement.

L'article de Esteve et Fracchia (1988) s'intéresse au malaise des enseignants, en identifiant et analysant les facteurs impliqués dans son apparition. Le malaise enseignant recouvre les « effets négatifs que les conditions psychologiques et sociales de l'enseignement ont sur la personnalité des professeurs » (Estève et Fracchia, 1988, p. 46).

L'analyse des effets du malaise des enseignants sur leur personnalité montre, d'une part, l'existence de facteurs relevant du contexte social (changement du rôle des enseignants, incertitude sur les objectifs de l'éducation, contestation accrue du travail des enseignants, etc.) qui agissent indirectement en diminuant l'efficacité et la motivation de l'enseignant ; d'autre part, l'analyse identifie des facteurs qui agissent directement sur le travail de l'enseignant dans sa classe, suscitant alors des sentiments désagréables.

La manifestation de ces sentiments affecterait l'identité de l'enseignant en pointant la contradiction existante entre la réalité de sa pratique (ce qu'il se voit faire tous les jours en classe) et les obligations qu'il se fixe (ce qu'il souhaiterait faire ou qu'il pense devoir faire). N'y aurait-il pas alors un rapport à établir entre la crise d'identité éprouvée par l'enseignant et la difficulté à enseigner ?

La psychanalyse propose à travers le concept d'identification un apport supplémentaire pour tenter de comprendre les raisons au conflit identitaire que rencontre l'enseignant. L'identification désigne le processus inconscient visant à s'approprier une propriété de l'autre pour être comme lui. En rendant compte de l'implication intime de l'autre dans la constitution du sujet, l'identification

permettrait de référer au conflit que rencontre l'enseignant son désir de correspondre à cet autre réel (un autre enseignant, le formateur, le MNS) ou symbolique (l'institution scolaire, la société).

La référence aux travaux d'Abraham (1984) permet à Esteve et Fracchia (1988) de distinguer deux types de réaction à ce conflit. Une première réaction concerne des formes d'évitement dans son activité (fuite, contournement, etc.) pour ne pas se confronter à une réalité vécue comme insupportable. Une deuxième réaction correspond au maintien d'un investissement croissant dans son travail traduisant en cela l'atteinte impossible de cet idéal et générant une forme d'anxiété dans le rapport au travail de l'enseignant, source de difficulté.

Rapporté à ma recherche, ce travail met en évidence qu'une cause possible aux difficultés rencontrées par les enseignants relève de l'écart entre la réalité vécue dans leur enseignement et l'idéal, forcément inaccessible car lié à des dynamiques inconscientes qu'ils se fixent. Cet écart rendrait compte d'un « effet sujet » à l'origine des difficultés impactant la situation didactique.

Une autre étude, celle de Mukamurera et Balleux (2016), s'intéresse également à l'articulation entre l'identité professionnelle des enseignants et le malaise qu'ils ressentent dans leur activité. Les travaux sur l'identité professionnelle de l'enseignant renvoient à la représentation que l'enseignant se fait de son rôle et de sa fonction (Donnay et Charlier, 2006) à partir de l'interprétation qu'il donne des événements et des expériences vécues.

Cette identité fait référence en psychanalyse à la notion d'« Idéal du moi » (Freud, 1914) qui renvoie aux valeurs positives auxquelles aspirent le sujet, c'est-à-dire ce qu'il aimerait être au meilleur des représentations personnelles, familiales et sociétales.

Dans cette étude, le malaise enseignant est appréhendé à partir d'un regard multidimensionnel qui permet de rendre compte de la particularité de l'univers professionnel des enseignants québécois. Elle se caractérise par des composantes relatives aux élèves, aux tâches et conditions de travail, aux pairs, à la hiérarchie locale, à l'administration centrale et à la société en générale.

L'étude pointe que 78 % des enseignants trouvent difficile d'enseigner, et fait apparaître que 85% d'entre eux se disent satisfaits de leur profession. L'interprétation de ces données amène à envisager que, pour certains enseignants, se confronter à la difficulté serait un point de jouissance (Lacan, 2004), c'est-à-dire qu'il y aurait une satisfaction à vivre des situations désagréables. Cette hypothèse offre une autre perspective à l'étude des difficultés des enseignants en natation. Elle invite à considérer que la difficulté pourrait ne pas être subie mais recherchée inconsciemment.

L'étude relève également que la difficulté à enseigner se traduit par une frustration, entendue ici de façon générale comme un sentiment d'exaspération résultant d'un écart négatif entre ce que les enseignants considèrent être en droit d'attendre et la réalité perçue de leur condition professionnelle et sociale. Un des principaux aspects de cette frustration correspond aux conditions d'enseignement.

Il apparaît que les sources et les manifestations du malaise enseignant constituent directement ou indirectement des atteintes à l'identité professionnelle individuelle et collective des enseignants, impactant le rapport à l'enseignement.

Dans ses travaux (2001 ; 2013) Blanchard-Laville soutient l'idée qu'enseigner constitue un contexte favorisant la réactivation de conflits psychiques relatifs aux questions identitaires. Elle s'attache à cerner les contours et les manifestations d'une potentielle souffrance professionnelle à partir d'une lecture des dynamiques intersubjectives à l'œuvre dans la conduite de l'enseignement. Dans l'ouvrage *Au risque d'enseigner* l'intention de Blanchard-Laville (2013) est de rendre perceptible comment « dans les espaces d'enseignement, notre mode de lien aux autres se répète et met en scène ce qu'il y a de plus profond en nous, le rapport à nous-mêmes dialectiquement relié au rapport aux autres » (2013, p. 18). L'ouvrage met en lumière les conflits psychiques identitaires dans la construction du soi professionnel de l'enseignant qui provoquent des difficultés dans la relation didactique. Le concept de soi (Jung, 1912) désigne l'entièreté psychique qui distingue une personne au-delà de ce qu'elle perçoit d'abord. Il englobe l'ensemble des représentations conscientes et inconscientes qu'une personne a d'elle-même. Celles-ci peuvent se caractériser à travers les dimensions relatives à l'estime de soi (la valeur que l'on se donne), l'image de soi (la perception que l'on a) ou l'idéal de soi (ce que l'on aspire à être). Dans le cadre de l'enseignement, ces dimensions du soi professionnel pourraient se caractériser dans la relation aux autres ou dans le rapport aux aspects didactiques et pédagogiques de la pratique professionnelle. Ainsi, la difficulté à enseigner en natation ne serait-elle pas liée à des conflits psychiques qui feraient s'opposer la perception d'une image de soi positive quand un professeur des écoles enseigne à la perception d'une faible estime de soi quand il se retrouve en interaction avec un MNS ?

Dans son ouvrage *Les enseignants entre plaisir et souffrance* Blanchard-Laville (2001) s'intéresse au registre psychique inconscient dans le lien didactique. Ce lien, défini comme lien relationnel inconscient avec les élèves et lien au savoir à transmettre, recèle des malentendus qui font succéder aux difficultés de la situation d'enseignement des formes de souffrance pour les enseignants. Blanchard-Laville établit la nécessité à la fois de travailler « la dimension psychique du lien didactique » (2013, p. 108), et celle de reconstituer ce qui serait la globalité de ce lien par une approche co-disciplinaire. Cet aspect montre que l'enseignant en interaction avec le groupe classe installe à son insu une « atmosphère transférentielle » (2013, p. 112). Le concept de transfert (Freud, 1912) désigne l'ensemble des phénomènes qui constituent la relation affective existant dès que deux êtres humains sont en présence. L'un suppose à l'autre certaines qualités et lui accorde un « amour » pour cela. La situation transférentielle est liée à toute rencontre dissymétrique dans laquelle un sujet

attribue à un autre un savoir sur lui. En natation, ne pourrait-on pas penser que les difficultés que rencontrent l'enseignant soient liées à l'instauration d'un climat transférentiel négatif ?

L'enjeu de ces quelques pages était de pouvoir identifier, de façon « pluri épistémologique » les facteurs constitutifs de la difficulté des enseignants dans leur activité professionnelle. Il ressort que la difficulté à enseigner a des origines diverses qui peuvent être regroupées autour des trois pôles constitutifs du triangle pédagogique (Houssaye, 1988) : le savoir, les élèves et l'enseignant. Référencer les difficultés à un de ces éléments, c'est considérer leur « capacité » à faire dysfonctionner la relation pédagogique. Cette relation, qui par nature associe de façon préférentielle deux éléments au détriment du troisième, confère à ce dernier « la place du mort »⁴⁶, en référence à celle occupée par un des joueurs au bridge (Houssaye, 1988). Isolé et négligé, cet élément peut « jouer au fou » et ainsi perturber la relation pédagogique.

Les recherches exposées dans cette partie mettent en évidence le lien possible entre difficulté et dysfonctionnement, à l'instar de celui établi par Reuter (2005) entre erreur et dysfonctionnement. Il fait du dysfonctionnement un concept/outil pour analyser la situation didactique. Par son inscription dans un espace didactique (la piscine par exemple), sa référence à un produit didactique (le savoir nager) et son rapport à un sujet pris dans le didactique (l'enseignant), le dysfonctionnement est « affecté d'une valeur didactique » (Reuter, 2005, p. 215). La relation entre dysfonctionnement et difficulté s'organise selon une double orientation. Le dysfonctionnement en tant que cause de la difficulté mettrait en évidence le fait pour l'enseignant d'« avoir des difficultés ». Le dysfonctionnement en tant qu'effet de la difficulté aurait ainsi « valeur de signe, d'indice, de symptôme, de trace, de témoin » (Reuter, 2005, p. 218). En servant à « appréhender ce qui n'est pas présent ou immédiatement visible » (*id.*) il aurait une valeur heuristique susceptible d'explorer les causes au fait, pour l'enseignant, d'« être en difficulté ».

Si la dialectique « être en difficulté/avoir des difficultés » témoigne, à un premier niveau descriptif, d'un lien direct avec le savoir à transmettre, elle engage à explorer le rapport qu'entretiennent les enseignants au savoir à transmettre. Au regard de l'objet de cette recherche, cette perspective invite à cerner plus précisément ce qu'implique et induit ce rapport au savoir.

⁴⁶ Houssaye reprend à son compte la métaphore proposée par Lacan (1966, La direction de la cure et les principes de son pouvoir, *Écrits*. Paris : Seuil) pour situer la place de l'inconscient dans l'expérience analytique.

Chapitre 3 : Le rapport au savoir

Les deux parties précédentes ont pointé, à travers les savoirs nécessaires pour enseigner la natation ou les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants dans leur activité professionnelle, la relation qui noue l'enseignant, le savoir et les élèves.

Si l'origine des difficultés peut être envisagée à partir de la prise en compte de l'enseignant ou de l'objet enseigné, il semble que questionner le lien qui unit le savoir et le sujet, autrement dit le rapport au savoir de l'enseignant, revêt un intérêt particulier.

L'intention de cette partie est d'étudier ce rapport pour identifier dans quelle mesure il peut affecter les situations professionnelles que traversent les enseignants et dans quelles mesures il est affecté en retour par ce qu'il a généré.

Après avoir précisé la signification des termes constituant le syntagme « rapport au savoir » et l'avoir défini, il s'agira de présenter comment l'ancrage épistémologique de cette notion diffuse s'est élaboré. L'éclairage du rapport au savoir à partir de trois positions épistémologiques (anthropologique, sociologique et psychanalytique) permettra ensuite d'identifier en quoi elles se distinguent notamment dans leurs façons d'appréhender le sujet dans le rapport au savoir.

Enfin une présentation de recherches centrées plus précisément sur le rapport au savoir des enseignants depuis la perspective psychanalytique viendra illustrer en quoi cet éclairage se démarque et permet d'étudier autrement les causes de la difficulté des enseignants.

1. Le rapport au savoir

1.1 Éléments de compréhension⁴⁷

Avant de s'intéresser à sa définition, le concept de rapport au savoir peut être appréhendé par l'analyse des termes qui le constituent. Si la formule « rapport à » correspond à la façon d'appréhender quelque chose, la polysémie du terme rapport est susceptible d'enrichir la compréhension du syntagme rapport au savoir. Le terme « rapport » renvoie à l'action de témoigner du vu et entendu, à celle de réaliser un compte rendu sur quelqu'un ou quelque chose. Il indique aussi le caractère d'un lien entre des objets distincts, d'une relation entre des personnes ou d'une comparaison entre des éléments. En mécanique, il désigne la position d'un système de sélection de vitesse. Enfin, il peut

⁴⁷ Cette partie est essentiellement consacrée à la compréhension de l'expression « rapport à », le terme de savoir ayant fait l'objet d'une définition dans la partie dédiée à la natation.

correspondre au fait de procurer un bénéfice, un revenu. Ces caractéristiques multiples de relation, témoignage, position et profit, parce qu'elles qualifient autrement ce qui constitue ce rapport, offrent d'autres perspectives à son étude et sa compréhension.

Le terme de rapport s'emploie couramment accompagné d'une préposition « à », « au », indiquant que le « rapport à » implique nécessairement la prise en compte du sujet. L'appropriation et la transmission de contenus d'enseignement est indissociable du rapport que l'enseignant entretient avec ces contenus. Comme le précise Reuter (2013) dans sa définition du « rapport à » dans le champ de la didactique : « le concept de "rapport à" en didactiques désigne la relation (cognitive mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers » (p. 185).

Le terme « rapport » est souvent mis en concurrence avec le mot « relation » qui nomme un rapport quelconque réciproque entre deux êtres, deux choses et renvoie à la valeur de « témoignage » et de « lien entre deux choses ». Pour Hatchuel (2005), le terme « rapport » se distingue de celui de « relation » dans le sens où son emploi tend à « évacuer l'affectivité et à abstraire cette relation » (p. 19) ; cette mise à distance étant accentuée par le recours à la préposition « au ». Est-ce à dire qu'il n'y aurait pas de dimension affective dans le lien qui unit un sujet au savoir ou au contraire que la dimension affective serait telle qu'elle rendrait nécessaire une prise de distance ?

Ce rapport plus ou moins distancié peut également se percevoir dans la position des termes constituant ce syntagme. Ainsi, la lecture du syntagme : « rapport de l'enseignant au savoir » semble placer le savoir en extériorité, comme l'illustre un savoir objectivé dans le cadre de contenus d'enseignement à transmettre en natation. En procédant à une inversion de la place des termes – « rapport au savoir de l'enseignant » – ce nouveau syntagme semble donner au savoir une place dans l'économie personnelle du sujet. Il ne s'agit plus d'un rapport d'un sujet et d'un savoir précis mais d'un rapport au savoir entendu dans sa globalité et dans son caractère propre au sujet, comme le précise Beillerot (1989) pour qui « le rapport au savoir semble indiquer une disposition de quelqu'un envers non les connaissances ou les savoirs mais le savoir » (p. 166). Par ailleurs cette formule semble conférer au sujet (l'enseignant) une part plus grande et plus dynamique à l'élaboration de ce rapport, illustrant en cela l'idée de Beillerot « d'un processus créateur chez le sujet qui le conduit à agir et à penser » (1996a, p. 71), là où la première formulation indiquerait un rapport à la fois plus normé et figé au savoir.

L'ambiguïté dans la nature du savoir, sa fonction et sa position vis-à-vis du sujet illustre la dimension flottante et parfois confuse entourant l'étude de ce concept. Ainsi la partie du titre : *Le rapport au(x) savoir(s)*, de deux ouvrages récents sur le sujet (Vincent et Carnus, 2015 ; Therriault et al., 2017), attestent d'une forme d'hésitation à caractériser le savoir à l'œuvre dans ce rapport.

Pour autant, cette absence de choix est aussi à envisager dans la dimension perméable entre « les savoirs » et « le savoir ». Pour ma recherche, c'est en identifiant le rapport des enseignants au savoir natatoire, en contexte d'enseignement, que je pourrai tenter d'éclairer un peu de leur rapport au savoir.

1.2 Éléments de définition

En référence à ce qui a été avancé plus haut, la construction du « rapport au savoir » comme objet de recherche dans les domaines de l'éducation et de la formation est le fait de deux équipes de recherches (ESCOL⁴⁸ et CREF⁴⁹) ayant œuvré en parallèle.

Pour Charlot (1997, p. 94), au sein de l'équipe ESCOL, le rapport au savoir est « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un "objet de pensée", une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc. liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir ». Le rapport au savoir proposé par Charlot est un rapport social au savoir.

Un premier élément à relever dans cette définition est l'idée essentielle de relation, au sens de la dimension sociale que convoque pour lui le rapport au savoir. Pour Charlot le rapport au savoir se conçoit en priorité en référence à un ensemble de relations davantage qu'à des contenus psychiques ou des représentations. Ces relations correspondent aux images, attentes, jugements qui dans le cadre scolaire organisent le sens et la fonction sociale du savoir. Le sens attaché au savoir, s'il n'apparaît pas explicitement dans la définition proposée, n'en est pas moins un élément fondamental pour envisager le rapport au savoir.

Un autre élément que donne à voir la définition de Charlot est un double mouvement de généralisation et de spécification. La généralisation s'entend dans la dimension globale que revêt le rapport au savoir envisagé comme un rapport au monde. En balancier de ce mouvement de généralisation, une spécification des rapports est possible à partir de la prise en compte des rapports aux contenus disciplinaires particuliers rencontrés spontanément ou proposés dans le cadre d'une relation didactique précise.

Une deuxième proposition de définition est celle relative à l'approche développée par Beillerot. Celui-ci définit dans un premier temps le rapport au savoir comme « le processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser,

⁴⁸ Éducation, socialisation et collectivités locales.

⁴⁹ Centre de Recherche, Éducation et Formation.

de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot, 2000, p. 51). Cette définition insiste sur le caractère actif et dynamique du sujet dans la constitution de son rapport au savoir.

Ce qui distingue l'approche de Beillerot de celle de Charlot, c'est la primauté accordée aux processus inconscients à l'œuvre dans la construction du rapport au savoir chez le sujet. En s'appuyant sur le postulat de l'inconscient, cette approche donne au savoir la valeur d'objet de désir pour le sujet. En se démarquant de la valeur cognitive accolée au savoir, c'est-à-dire pour une personne apprenant ou enseignant en dehors de tout contexte affectif, la question du désir de savoir au centre de la conception du rapport au savoir proposée par Beillerot, correspond à ce que le savoir représente d'un point de vue fantasmatique pour un sujet. C'est-à-dire que l'ensemble des relations envisagées dans la définition de Charlot serait à appréhender non pas en lien avec la réalité qui les constitue mais à travers le filtre des conflits psychiques inconscients qui organisent le rapport au monde du sujet.

La dimension du lien est également présente dans la définition de Beillerot mais ne se réduit pas à la dimension sociale. « Le rapport au savoir est une mise en lien qui ne norme pas le savoir mais une liaison d'un sujet et d'un objet » (Beillerot, 1989, p.67). En d'autres termes, le rapport au savoir, appréhendé du côté du sujet psychique, est entendu comme un rapport du sujet à son propre désir, amenant à considérer le savoir comme un objet pulsionnel.

En résumé, le savoir pour Beillerot est à entendre comme un « objet » au sens de ce qu'en dit la psychanalyse c'est-à-dire un support à l'investissement affectif et pulsionnel du sujet. Par conséquent son rapport est à comprendre comme « la valeur affective (le *quantum d'affect*) qu'un *sujet* accole au savoir (en tant qu'objet à posséder), au fait d'apprendre (en tant qu'acte d'appropriation) et au savant (en tant que modèle identificatoire) » (Montagne, à paraître, 2021).

2. Approches épistémologiques du rapport au savoir

La définition proposée du rapport au savoir permet, ici, de s'attacher à exposer la façon dont ce concept est appréhendé dans le champ des sciences de l'éducation. Cette présentation se fait en référence à trois cadres épistémologiques : celui de l'anthropologie didactique, celui de la psychosociologie et enfin celui de la psychanalyse, qui se distinguent notamment par la signification donnée au sujet dans le rapport au savoir qui le constitue.

2.1 L'approche anthropologique didactique

Partant d'une approche anthropologique des savoirs, Chevallard (1992, 2003) est à l'initiative d'un autre courant de recherche qui appréhende la notion de rapport au savoir dans le champ de la didactique. La particularité de ce courant tient au fait qu'il rend compte de la spécificité des savoirs à travers leur inscription dans le contexte institutionnel qui les produit ou qui les utilise.

Au sein de l'institution scolaire le savoir est redéfini à partir de plusieurs opérations. La première correspond à l'élaboration d'une succession d'objets de savoir à apprendre que l'école organise, autrement dit, l'opération de transposition didactique. La seconde renvoie à la chronogénèse du savoir, c'est-à-dire l'instauration d'une progressivité dans l'introduction de ces objets de savoir. Enfin la dernière opération concerne les places et les responsabilités assignées à chaque acteur vis-à-vis du savoir, autrement nommée topogénèse du savoir.

Le principe développé par cette approche est que le rapport personnel au savoir n'est finalement appréhendable que par rapport à une institution donnée (au sens large de dispositif social). Dès lors « apprendre un objet de savoir pour un individu revient donc à rendre conforme son rapport personnel avec cet objet au rapport institutionnel » (Chevallard, 1992). Dans cette définition, toute personne est assujettie à des institutions, au sens de soumise et soutenue, et son rapport personnel à un objet est par conséquent déterminé par le rapport institutionnel à cet objet.

Dans les recherches en didactiques se référant aux travaux de Chevallard, l'étude de cet assujettissement révèle d'une part les effets de conformités des rapports institutionnels sur le rapport personnel au savoir, et d'autre part les liens conflictuels entre la dimension personnelle et la dimension institutionnelle ; conflits que le sujet subit plus qu'il ne les décide ou arbitre. Ainsi ne pourrait-on pas penser que le constat de difficulté dans l'enseignement de la natation ou les résistances à l'intégration de contenu de formation soient la manifestation d'un conflit de savoir entre la norme institutionnelle et le savoir personnel de chaque enseignant ? Et dans quelle mesure ces crispations ne menaceraient-elle pas l'intégrité personnelle des enseignants ?

Le rapport à la norme institutionnelle, s'il détermine dans cette approche, le rapport au savoir du sujet ne saurait pour autant y réduire ce dernier. Chevallard (1992) évoque à ce propos le clivage dans le rapport personnel au savoir entre une composante publique et une composante privée. En posant le primat de l'institution, dans laquelle se manifeste la composante publique du rapport personnel au savoir, l'approche proposée par Chevallard ne fait-elle pas l'économie de l'étude de la composante privée de ce rapport ? Son étude pourrait permettre de comprendre différemment les conflits qui se jouent dans l'élaboration du rapport au savoir, notamment à travers les difficultés de certains enseignants face à des savoirs à transmettre.

L'exemple de la recherche de Garnier (2008), consacrée à la compréhension de la résistance des enseignants à modifier leurs façons d'enseigner en gymnastique, vient illustrer cette approche du

rapport au savoir. La résistance au changement, associée à la façon de faire face aux contraintes institutionnelles, aux interactions avec les élèves, au vécu dans l'APSA, interroge en creux le rapport au savoir des enseignants.

L'analyse de l'activité de l'enseignant montre que certaines façons d'enseigner peuvent être référées à des contraintes institutionnelles dans la transmission du savoir. Ainsi, l'affichage en classe d'un savoir unique et la volonté de faire avancer le temps didactique malgré les comportements des élèves rendent compte de l'assujettissement de l'enseignant à la chronogenèse du savoir. Par ailleurs, l'implication de l'élève dans la construction du savoir et les choix pédagogiques de travail en ateliers traduisent un objectif d'autonomie des élèves illustrant la topogénèse du savoir. En conclusion, les contraintes institutionnelles perceptibles dans la relation didactique pèsent sur l'activité de l'enseignant. Elles révèlent les écarts au rapport au savoir qui devrait être idéalement celui des sujets, selon leur position dans l'institution et peuvent donner lieu à des conflits, source de malaise professionnel. Il semble que le rapport personnel au savoir se constitue à la rencontre des prescriptions institutionnelles et de la manière dont l'enseignant appréhende les objets de savoir. L'assujettissement au cadre institutionnel peut être appréhendé depuis l'éclairage psychanalytique. La conformité aux savoirs établis et les conflits inhérents à l'écart entre le personnel et l'institutionnel pourraient être appréhendés à partir de l'assujettissement du sujet au grand Autre lacanien, entendu comme le lieu symbolique qui détermine le sujet par le fait que celui-ci cherche à s'y voir reconnu.

2.2 L'approche psychosociologique

Sous l'impulsion de Charlot, l'équipe ESCOL s'empare de la notion de rapport au savoir pour étudier la problématique de l'échec scolaire dans des écoles de quartiers défavorisés à partir d'un ancrage psychosociologique.

Cet ancrage se démarque d'une approche sociologique basée sur la théorie sociale de « reproduction » (Bourdieu, 1976) qui envisage le rapport au savoir sous l'influence d'un déterminisme culturel, économique, social, et dans lequel le sujet n'est pas central. Cette approche met en évidence l'existence d'un rapport de classe. L'objet culturel que constitue la natation, ainsi que l'inscription des pratiques aquatiques dans le contexte social et économique, ne permettraient-ils pas de référer la difficulté de certains enseignants en natation à un rapport au savoir marqué par un déterminisme social ?

L'orientation prise par l'équipe ESCOL, quand elle s'intéresse au sens pour l'élève de son expérience scolaire, se démarque de cette approche. Elle vise à faire une « lecture en positif » de la réalité sociale et scolaire en refusant une interprétation de cette réalité en terme de manques ou de lacunes.

Ce qui organise la réflexion de l'équipe ESCOL est la question du sens car elle cristallise la dialectique de la rencontre d'un sujet et d'un savoir. Le rapport au savoir est envisagé dans « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoir » (Charlot *et al.*, 1992). « Se demander quels sont les mobiles de l'enfant qui travaille à l'école, c'est s'interroger sur le sens que l'école et le savoir présentent pour lui. [...] Telle est notre question centrale » (*id.*, p. 38).

Cette interrogation mérite d'être considérée dans l'enseignement de la natation, notamment quand un enseignant y rencontre des difficultés. Ces difficultés rendraient-elles compte d'une natation – celle du programme, de la littérature professionnelle, de la formation – « inintelligible », c'est-à-dire qui ne ferait pas sens pour l'enseignant, ou « dépréciée », c'est-à-dire à laquelle il n'attribuerait qu'une faible valeur ?

La question du sens, au cœur de la réflexion de ce courant de recherche, amène à l'identification de plusieurs composantes au rapport au savoir : une composante « identitaire » et une composante « épistémique » modulées par la composante « sociale ». Le rapport au savoir comporte une dimension identitaire dans la mesure où « apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 1997, pp. 84-85). La composante « épistémique » est relative, quant à elle, à un objet de savoir valant pour lui-même et pouvant être rattaché à d'autres objets de savoir. Si le rapport identitaire au savoir répond à la question des raisons à l'apprentissage, le rapport épistémique au savoir questionne la nature de l'activité d'apprentissage.

La dimension personnelle du rapport au savoir appelle à questionner le poids de la composante identitaire, notamment dans les déterminants subjectifs qui la constituent. Dans quelle mesure la piscine, lieu d'une expérience corporelle singulière, d'un rapport aux autres particulier et d'un enseignement spécifique pour l'enseignant, ne mettrait pas en exergue la composante identitaire, conférant au rapport au savoir une valeur intime ?

Cette façon de concevoir le rapport au savoir invite à prendre en compte la dialectique entre intériorité et extériorité (Charlot, 1999), ou encore entre activité et subjectivité (Rochex, 1996) qu'illustre l'interaction entre le social et l'individuel dans la construction du rapport au savoir. L'entrée du « rapport au savoir » se fait du côté du sujet psychosocial. Cela signifie que le rapport au savoir n'est pas uniquement envisagé d'un point de vue social mais qu'il prend en compte la logique psychique du sujet. Il y a ici l'idée d'un rapport au savoir singulier qui envisage la subjectivité du sujet comme constitutive de ce rapport. Si l'on peut voir une filiation avec le cadre retenu pour ma recherche, cette approche s'en distingue en ne retenant pas la référence à l'inconscient et à la psychanalyse dans l'analyse de la subjectivité à l'œuvre dans la construction du rapport au savoir.

La recherche de Maizière (2011) concernant le savoir musical, permet d'illustrer le cadre épistémologique élaboré par l'équipe ESCOL. L'objet de cette recherche porte sur l'analyse du transfert entre le savoir issu de l'expérience et celui à l'œuvre dans la pratique de classe en tentant de comprendre les raisons à sa réalisation ou pas. L'analyse du rapport au savoir musical des enseignants s'établit autour des trois composantes (épistémique, identitaire et sociale) proposées par l'équipe ESCOL.

Les résultats montrent que le transfert entre le savoir musical propre à l'enseignant et ses pratiques enseignantes est parfois difficile. Si ces dernières sont souvent référées aux connaissances personnelles de l'enseignant, l'étude tend à relativiser ce constat en mettant en évidence le caractère non systématique du lien entre la formation et la pratique musicale personnelle de l'enseignant et les activités mises en œuvre en classe. Dès lors, la difficulté à enseigner pourrait-elle relever de l'usage aléatoire et partiel des savoirs issus de l'expérience ? N'y aurait-il pas pour l'enseignant une perte de sens à se référer pour enseigner à un savoir « désincarné » ?

La recherche de Maizière (2011) établit trois profils d'enseignants pour rendre compte de la relation entre le savoir musical personnel et le savoir musical enseigné. Le premier profil correspond à un engagement dans un rapport au savoir favorisant la construction d'un savoir-objet identifiable, coïncidant avec la forme scolaire du savoir, à partir d'un processus de distanciation et d'objectivation de leur propre savoir. Le savoir en natation, parce qu'il témoigne d'un corps affecté par l'expérience aquatique, ne perturberait-il pas le processus de mise en forme scolaire d'un savoir-objet ?

Le deuxième profil concerne des enseignants « imbriqués » dans une situation musicale floue, et non distanciée où « le rapport à un savoir pensé comme ayant sens et valeur en lui-même, « objectivé » » (Charlot et al., 1992, p. 148) leur est manquant. Ce rapport non distancié ne serait-il pas le signe de la part de Réel dans le rapport entretenu avec le savoir ?

Le troisième profil se caractérise par « un travail réflexif d'ajustement de la conduite à la situation qui suppose et produit une distanciation vis-à-vis de cette situation, des autres et de soi-même, ainsi qu'une régulation qui peut conduire jusqu'à l'énoncé de règles » (Charlot, 1999, p. 31). Cette recherche conclut à la difficile « disciplinarisation » des propres savoirs de l'enseignant. En cela, elle apporte une nuance aux effets de la « conversion didactique » (Buznic-Bourgeacq, 2009), tout en éclairant en négatif, au sens photographique, sa dimension inconsciente. Cet élément rappelle que l'élaboration et la transmission des savoirs disciplinaires ne peut faire l'économie de leur incarnation par le sujet.

2.3 L'approche psychanalytique

L'approche du rapport au savoir proposée par Beillerot et les travaux du CREF (1989 ; 1996 ; 2000) s'intéresse aux composantes psychiques et sociales en jeu dans l'étude du rapport au savoir. Organisée par une approche clinique orientée par la psychanalyse ce courant accorde la priorité au « désir » comme structure fondamentale du sujet.

Pour Beillerot, « toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra pas s'affranchir du soubassement psychanalytique ; non que cela interdise d'autres approches, mais c'est à partir de la théorisation de la relation d'objet, du désir et du désir de savoir, puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports (qui lient le psychologique au social) qu'il sera possible de prendre le risque de faire évoluer la notion ; une évolution qui n'oubliera pas une chose essentielle, sous peine de lui faire perdre son sens : il n'y a de sens que de désir » (1996a, p. 73).

En considérant, selon une logique freudienne, qu'« apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir » (Develay, 1996, p. 64), le savoir peut alors être considéré comme l'objet de ce désir. Dès lors, le travail de recherche conduit ne s'intéresse pas seulement à un objet de savoir mais aussi à ce qui « fait désir » dans l'acte d'apprendre.

Si la dimension sociale n'est pas absente de la réflexion du CREF, à travers le souci d'articuler la singularité du sujet et le social qui inclut et où s'inscrit ce dernier, l'antériorité du désir donne une consistance propre au psychique par rapport au social et marque, en cela, la différence de ces travaux avec ceux d'ESCOL.

Le recours à l'orientation psychanalytique place le désir au centre des conceptualisations, c'est-à-dire que le savoir y est appréhendé en tant qu'objet de désir et non en tant que réalité cognitive et sociale.

2.4 La dimension du sujet dans le rapport au savoir

Ce qui relie ces différentes approches et, dans le même temps, les distingue est la place du sujet dans le rapport au savoir. L'expression « rapport à », en liant le savoir et le sujet, signifie que le savoir ne peut exister sans sujet, comme le précise Charlot : « il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet » (1997, p. 50). C'est-à-dire que dans sa définition même le rapport au savoir implique que « le savoir n'est pas appréhendé, vécu, conçu, construit de la même manière pour tous » (Rey, 2015, p. 175). Ce postulat met en évidence l'idée d'un rapport au savoir singulier, c'est-à-dire variable en fonction de la position qu'occupe le sujet.

Si le rapport au savoir ne peut être pensé sans prendre en compte le sujet alors sa conceptualisation doit se référer à une théorie du sujet, ou au moins à une explicitation du sens que revêt ce terme. Parmi les approches théoriques présentées précédemment, celle de Charlot et l'équipe ESCOL et celle de Beillerot avec le laboratoire du CREF ont contribué, en parallèle, à proposer une théorie du sujet pour dessiner les contours du concept de rapport au savoir.

Dans l'approche développée par Charlot, le sujet est appréhendé comme « un ensemble de rapport et de processus, [...] un être singulier, doté d'un psychisme régi par une logique spécifique, mais aussi un individu qui occupe une position dans la société et qui est pris dans des rapports sociaux » (1997, p. 50). Cette définition envisage la personne à la fois comme sujet aux prises avec ses déterminants psychiques susceptibles d'organiser son rapport aux autres et aux choses, et comme individu aux prises avec la réalité sociale.

Beillerot se distingue de Charlot, en considérant le sujet au-delà de la rationalité consciente qui semble organiser son rapport au monde. Ainsi, le sujet se conçoit à partir des effets que sa vie inconsciente, par les dimensions imaginaires et fantasmatiques, les représentations et les affects, provoque sur son rapport au monde. Cette dynamique inconsciente agit sur une grande partie de son existence, et en particulier sur ses pratiques en lien avec les savoirs. Cette conception du sujet rend compte de la pertinence qu'il y a à étudier ce concept depuis le prisme de la psychanalyse.

C'est par ailleurs dans le cadre du champ analytique qu'a été repéré l'une des premières références à la notion de « rapport au savoir ».

C'est dans un texte de Lacan daté de 1960 que se repère une des premières occurrences de l'expression « rapport au savoir », qui apparaît dans la formule suivante : « une médiation aisée pour situer le sujet : d'un rapport au savoir » (Lacan, 1966, p. 793). En d'autres termes, le rapport au savoir en étant ce qui permet de déterminer la position du sujet indiquerait que le savoir se rapporte au sujet.

Se pose néanmoins ici la question de ce que la psychanalyse entend par savoir et sujet⁵⁰. Comme le font remarquer Laterrasse et Brossais (2006) Lacan met également en évidence, dans son texte, « l'ambiguïté d'un tel rapport » dès lors qu'il s'agit du « sujet de la science ». Pour les auteures « c'est donc au savoir de la science contemporaine que le sujet se rapporte et c'est à un sujet issu du rapport à ce savoir que s'adresse la psychanalyse ». Rapporté à ma recherche, c'est à travers l'étude du rapport qu'entretiennent les enseignants au savoir natatoire et à son enseignement que se dévoilerait un peu du sujet, c'est-à-dire du rapport que ce dernier entretient avec le savoir au sens de la psychanalyse, un savoir sur son désir. Ainsi, le rapport au savoir serait à entendre dans une économie personnelle comme le passage « d'un sujet qui désire un objet sans savoir qu'il le désire à

⁵⁰ La notion de sujet sera définie p. 135.

un sujet conscient de son désir, produisant un savoir de son désir et un savoir de la manière dont se produit le savoir comme dépendant de l'objet du désir » (Beillerot, 1989, p. 168).

La proposition faite par la psychanalyse pour envisager le rapport au savoir amène à le considérer moins comme un attribut ou un trait de caractère d'une personne que comme une façon d'être au monde. Considérer avec Beillerot (2000, p. 49) qu'on « est » davantage son rapport au savoir que l'on « a » un rapport au savoir, invite à tenir compte de l'importance des intentions, des conduites face à une situation d'enseignement par exemple, en tant qu'elles révèlent ce que le sujet sait, ne sait pas, aimerait savoir et comment ce qu'il sait a été acquis. Autrement dit, dans les tensions qui émaillent le rapport au savoir des enseignants, en natation par exemple, la position du sujet peut rejoindre celle que Barthes lui confère dans la relation enseignante à savoir que « ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet » (Barthes, 1984).

En fonction des orientations conceptuelles, le sujet du rapport au savoir peut être appréhendé comme sujet psychosocial, régi par sa relation au monde, sujet didactisé c'est-à-dire assujéti au contexte institutionnel dans lequel il s'inscrit ou encore sujet psychique, tributaire de son désir. Le choix de privilégier l'orientation psychanalytique dans cette recherche ouvre la possibilité d'étudier les difficultés dans l'enseignement de la natation – expressions d'un certain rapport au savoir – depuis la prise en compte du sujet en tant qu'être désirant.

3. Le rapport au savoir comme thème de recherche

Cette partie vise à proposer un aperçu des recherches portant sur le rapport au savoir. Objet d'étude référé à des ancrages théoriques distincts, il est ici circonscrit aux recherches adossées au cadre épistémologique de la psychanalyse.

Elles concernent essentiellement celles issues de la didactique clinique, pour ce qui concerne les effets du rapport au savoir de l'enseignant sur ses choix didactiques en EPS (Terrisse et Carnus, 2009), ou encore celles relatives à la prise en compte des processus psychologiques du rapport au savoir de l'enseignant comme révélateurs de sa subjectivité (Beillerot, *et al.*, 2000). Leur présentation permet de mettre en évidence certaines logiques de la relation complexe qu'entretient un enseignant avec le savoir à transmettre mais aussi avec le fait de savoir et/ou d'enseigner.

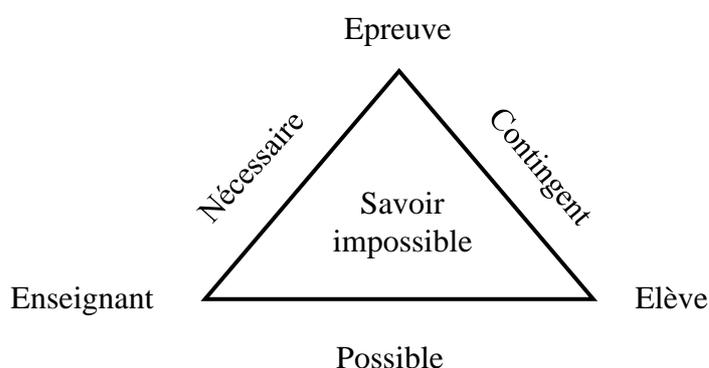
3.1 Le rapport au savoir appréhendé dans le champ de l'EPS

La recherche en didactique clinique a émergé depuis une vingtaine d'années dans le but de lire autrement certains phénomènes liés à la transmission/appropriation d'enjeux de savoir (Terrisse, Carnus, 2009), à partir du constat des zones d'ombre laissées par l'utilisation des cadres didactiques « traditionnels ». C'est en privilégiant l'étude de la position subjective des enseignants pris dans le système didactique que cette approche trouve son originalité.

La position subjective de l'enseignant s'établit à partir de trois présupposés qui en font un sujet divisé, assujéti et singulier. Le sujet est divisé, entre la sphère privée et la sphère publique (ce qu'il est et ce qu'il est supposé être), entre « raison » et « désir » (ce qu'il doit faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire), entre conscient et inconscient (ce dont il peut rendre compte et ce qui se passe à son insu). Le sujet est, également, assujéti aux signifiants de l'Autre (Lacan, 1966). En d'autres termes, il est soumis à de multiples assujétissements, notamment institutionnels, de nature à engendrer un ensemble de déterminations. Enfin, le sujet est singulier au sens où son histoire personnelle et professionnelle oriente ses choix au-delà des contraintes institutionnelles et contextuelles.

À l'intersection de la didactique, qui se centre sur la relation aux savoirs disciplinaires à transmettre et d'une clinique du sujet, cette orientation met en évidence l'effet du sujet sur la situation didactique.

La prise en compte dans la situation didactique à la fois des contraintes extérieures au sujet (nature du savoir, contexte d'enseignement) et de ses contraintes internes (rapport au savoir, histoire du sujet) a fait l'objet de la formalisation par Terrisse (1994) d'un triangle didactique revisité pour rendre compte de l'enjeu de savoir à l'œuvre dans la relation ternaire « enseignant-savoir-élèves ».



Triangle didactique revisité (Terrisse, 1994)

Il est possible de référer cette figure à la situation d'enseignement qui s'organise à partir de positions et de relations. Ici, l'épreuve prend la position du savoir, à partir du postulat que dans la

situation didactique « aucun savoir ne peut *a priori* répondre à la situation rencontrée dans l'épreuve, on ne peut l'inférer qu'après-coup » (Terrisse, 1994, p. 11). La mise en espace de la situation didactique appelle un réseau de rapports (nécessaire, contingent, possible et impossible). Elle renvoie à la reprise et la modification par Lacan (1975) des modalités du carré logique d'Aristote pour rendre compte de l'incomplétude structurelle de l'expérience humaine.

Le caractère « nécessaire » du rapport de l'enseignant à l'épreuve revêt un caractère obligatoire et indispensable. Il est « ce qui ne cesse pas de s'écrire » (Lacan, 1975, p. 86), ce qui ne peut pas être autrement, c'est-à-dire que l'enseignant ne puisse éviter l'épreuve de la situation d'enseignement.

Ce qui fait épreuve pour l'enseignant tient à la confrontation avec la contingence de la situation. Le contingent est selon Juranville (2004) « ce dont le surgissement dans le monde ne peut nullement être prévu » (p. 315). Imprévu pouvant venir perturber la séance d'enseignement et générer des difficultés, il relève du « probable imprévisible » (Montagne, 2011).

Le possible renvoie au rapport entre l'enseignant et l'élève pour rendre compte, dans la situation d'enseignement, du principe universel de leur relation. Il est le réalisable éventuel. Dans cette situation, la relation enseignant-élève dépend d'une probabilité qui n'implique pas de contradiction.

L'impossible est « ce qui insiste à ne pas s'inscrire » (Cathelineau, 2001). Dans la situation didactique, il vient caractériser l'idée d'un savoir « pas tout transmissible » (Terrisse, 1994, p. 87). Confronté à l'imprévisibilité générée par la contingence de la situation didactique, l'enseignant fait l'épreuve, à travers ce « pas tout » savoir, de son manque. Terrisse qualifie cette épreuve de moment où « le sujet fonde et vérifie sa qualité » (*id.*).

L'épreuve, qui peut être celle de l'enseignement de la natation, apparaît comme un rite de passage pour l'enseignant ; elle mobilise l'enseignant dans son rapport au savoir, qui s'en trouve en retour affecté. L'épreuve, par l'imprévisibilité de la contingence, apparaît comme génératrice d'obstacles susceptibles de poser des difficultés à l'enseignant. En l'exposant à son manque à savoir, l'épreuve ne placerait-elle pas l'enseignant face à une situation « insupportable » et donc difficile pour lui ?

Le cadre proposé par la didactique clinique sert, dans les recherches qui s'y réfèrent, à mettre en évidence, dans différentes disciplines scolaires ou APSA en EPS et depuis différentes positions (enseignant, formateur, stagiaire), la dialectique entre les effets du rapport au savoir du sujet sur la situation didactique et les effets de la contingence de la situation sur ce rapport au savoir.

Les travaux de recherche de Carlier, Leroy (2018) et de Jourdan (2008) s'intéressent au rapport au savoir en construction dans la transition que constitue la professionnalisation d'enseignants d'EPS.

L'étude de Leroy et Carlier (2018), si elle ne fait pas référence à des concepts issus de la psychanalyse, rend compte d'une affiliation à la démarche proposée par la didactique clinique. Elle a pour objectif d'identifier les effets de la formation initiale sur les savoirs enseignés par les étudiants-stagiaires en éducation physique en dernière année et sur leur rapport au savoir. Cette étude met en évidence que l'alternance des places tenues par les enseignants, en référence au triangle pédagogique (Houssaye, 1988), c'est-à-dire à la fois apprenant en formation et enseignant en classe, ne serait pas sans effet sur le rapport au savoir. Ne pourrait-on pas penser que ces positions, par les résonances imaginaires qu'elles provoquent sur les enseignants, impactent le rapport entretenu au savoir et les effets de son réinvestissement en situation professionnelle ?

Par ailleurs, les résultats révèlent également que les savoirs enseignés sont, non seulement dictés à l'enseignant par son propre rapport au savoir, dépendant de son histoire, mais surtout, prescrits dans le cadre de la formation initiale. Cet assujettissement important serait révélateur de ce que le sujet s'auto-prescrit comme obligations à respecter, faisant référence en cela au concept psychanalytique de grand Autre (Lacan, 1966), entendu comme ce à quoi le sujet se soumet symboliquement pour satisfaire à l'idéal imaginaire qu'il se fixe.

Les hypothèses avancées par cette recherche inviteraient à considérer la difficulté en natation à partir des effets du rapport à la formation sur l'enseignement. En sus du registre de l'imaginaire dont cette étude rend compte, les effets de la formation ne pourraient-ils pas s'envisager en référence aux deux autres registres lacaniens du Réel et du Symbolique ?

Ainsi, la formation, parce qu'elle offre la possibilité à certains enseignants de vivre ou revivre des expériences aquatiques affectant le corps, ne serait-elle le lieu d'une manifestation à un point de Réel ? Cette confrontation au Réel ne pourrait-elle pas également se manifester à travers les mots du formateur, dès lors qu'ils sont réduits pour l'enseignant à un signifiant insensé ? Ainsi, les mots de natation, par leur dimension « Symbolique-Réel » (Zizek, 1999) c'est à dire leur capacité à saisir, affecter, et faire vaciller inconsciemment un enseignant, ne pourraient-ils pas perturber, à contre temps, l'enseignement de la natation ?

Les travaux de Jourdan (2008), également dans le contexte de la formation initiale en EPS, s'intéressent à la façon dont les étudiants adaptent les savoirs acquis en formation pour les ajuster à la réalité du métier. La question de recherche vise à identifier l'existence de liens entre les logiques professionnelles, exprimées par les étudiants et les professeurs stagiaires au cours de leurs premières expériences professionnelles et leurs rapports au savoir.

En distinguant dans le rapport aux APSA trois types de pratiques (pour soi, à enseigner et pour enseigner), l'analyse des données met en évidence des similitudes et des différences entre les étudiants dans l'effet du rapport au savoir sur les logiques professionnelles.

Une similitude retenue tient au fait que le vécu personnel dans le rapport aux APSA agit comme autoréférence de l'enseignement. Il s'agit à la fois d'enseigner des contenus d'enseignement de différentes APSA mais aussi « quelque chose de leur rapport profond personnel à ce type de savoir et ce qu'il avait représenté pour eux » (Rochex, 1996). Les résultats distinguent, par ailleurs, une différence dans l'effet du rapport au savoir sur les logiques professionnelles. Elle tient à la façon dont s'exprime, chez les sujets concernés, le décalage entre un « rapport expérientiel » aux APSA renvoyant à un rapport au corps empirique, c'est-à-dire un corps subjectivé dans le vécu et le ressenti de l'expérience de la pratique, et un « rapport didactique » aux APSA, entendu comme rapport à un corps épistémique, celui du savoir objectivé.

En natation, la dimension subjective liée au caractère ambivalent de l'eau confère à l'expérience motrice aquatique, une forte dimension affective illustrant un rapport au savoir chargé de sens. Les savoirs issus de cette expérience aquatique feraient l'objet d'une transposition à l'enseignement, dont les effets, peut-être plus en natation que dans d'autres APSA, pourraient être une source de difficulté.

Dans l'« entre deux » (Blanchard-Laville, 2001) que constitue la transition entre la formation initiale et l'entrée dans le métier, la dynamique de construction du rapport au savoir se trouve dépendante de problématiques identitaires pour prendre et assumer la position de l'enseignant. Ne pourrait-on pas penser que ces tensions identitaires génèrent des difficultés en natation, dès lors que cette APSA est nouvelle pour des enseignants expérimentés ou qu'elle fait l'objet d'une formation préalable à son enseignement ?

D'autres recherches s'attachent à étudier les effets du rapport au savoir issu de l'histoire du sujet sur la nature des savoirs enseignés et leur mise en œuvre.

Dans cette perspective, l'étude de Heuser, *et al.* (2005), porte sur l'utilisation, par des élèves de lycée professionnel, du savoir enseigné en karaté et sur le repérage de celui, non enseigné, surgissant au cours de l'épreuve. L'analyse des données montre que les élèves, confrontés à l'apprentissage du karaté, apprennent certes des savoirs qui sont enseignés, mais aussi en acquièrent d'autres dont on trouve la trace notamment au moment de l'épreuve de combat, et dont on fait l'hypothèse qu'ils ont été appris. Ces résultats pointent la transmission aux élèves d'un savoir insu par l'enseignant, au sens de non formalisé au moment de la conception de l'enseignement et parfois dans l'après coup de l'explicitation du déroulement de la séance. En natation, où l'imprévisible de la

contingence peut être dangereux, le savoir insu ne prendrait-il pas une importance particulière ?
Ce savoir serait-il de nature à surprendre l'enseignant au point d'affecter la situation d'enseignement ?

La recherche de Buznic-Bourgeacq, *et al.* (2010) s'inscrit en didactique de l'EPS et interroge le poids de l'expérience personnelle de pratiquant du professeur d'EPS dans une APSA spécifique sur le contenu de l'enseignement effectif de cette dernière (Buznic-Bourgeacq, 2009). Les auteurs identifient d'une part les ressorts de l'expérience personnelle dans le processus enseignement/apprentissage à partir de l'analyse des pratiques effectives de quatre enseignants débutants dans plusieurs APSA dans lesquelles ils ont des expériences personnelles de pratique très contrastées. Et d'autre part, ils pointent comment l'expérience personnelle pèse sur le sujet enseignant lui-même et sur la place qu'il occupe dans le processus enseignement/apprentissage. Cette étude fait notamment référence au concept de « conversion didactique » (Buznic-Bourgeacq, 2005) du contenu de l'expérience en contenu de l'enseignement. En écho au concept de transposition didactique (Chevallard, 1985), ce concept signifie que les éléments de savoir construits par l'enseignant dans son expérience personnelle vont organiser le contenu de ses pratiques effectives. Ce postulat invite à questionner le poids du savoir issu de l'expérience personnelle dans la difficulté à transmettre le savoir en natation ?

Les travaux de Loizon (2004 ; 2009) portent sur l'analyse des pratiques d'enseignement du judo en club et en EPS avec l'intention de dévoiler les savoirs réellement enseignés par les professeurs en judo. La mise en évidence de filtres personnels dans l'action didactique donne à voir que dans son enseignement chaque enseignant serait tributaire d'un « déjà-là » qui préexiste à l'enseignement et exerce une influence constante et latente sur ses choix. Ces « déjà-là » respectivement expérientiel, conceptuel et intentionnel également mis en évidence par Carnus (2003) agissent comme des « contraintes didactiques internes » (Blanchard-Laville, 2001). Parmi ces filtres à l'action didactique, les travaux de Loizon s'intéressent particulièrement au « déjà-là expérientiel » qui s'origine dans l'expérience singulière de la pratique physique d'une activité. Dans la théorie freudienne le « déjà-là » est un concept qui désigne l'effet d'après coup (dans le présent) d'une expérience traumatique et pathogène vécue dans le passé dont le sujet ne se souvient pas mais qu'il ne parvient pas à oublier. Ainsi, l'expérience corporelle de la pratique physique, par les traces que son vécu imprime au sujet, conditionnerait le rapport au savoir du professeur et par là, son rapport à ses élèves ainsi que les choix réalisés parmi les objets de savoirs à enseigner. Rapporté à la natation, la prise en compte de cet intime du sujet, constitué par la diversité des expériences aquatiques, permettrait de pouvoir interpréter les raisons des difficultés surgissant dans l'enseignement de cette activité.

En parallèle des travaux de Loizon, ceux de Carnus notamment recensés dans l'ouvrage *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) : Quels enjeux de savoirs ?* (Terrisse et Carnus, 2009), s'intéressent à l'analyse du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS, et plus particulièrement à sa partie cachée, influençant de manière latente et constante les choix de l'enseignant, nommé : « déjà-là décisionnel ».

Ce déterminant, organisant l'activité de l'enseignant à son insu, se compose de trois instances en tension qui agissent comme des « filtres de l'action didactique » (Loizon, 2004). Le « déjà-là expérientiel » est issu de l'histoire personnelle et professionnelle du sujet enseignant. Le « déjà-là conceptuel » correspond à l'ensemble des conceptions, des croyances et des valeurs de l'enseignant. Enfin, le « déjà-là intentionnel » regroupe à la fois les intentions éducatives et didactiques de l'enseignant. Cet ensemble impacte l'intervention de l'enseignant dans la conduite de son enseignement. Les « déjà-là » liés aux traces des expériences personnelles du sujet et de son rapport réel ou fantasmé entretenu aux autres et au monde réel ou fantasmé, apparaissent être constitutifs du sujet. En impactant l'activité décisionnelle de l'enseignant, leurs effets rendent compte de l'influence d'éléments propres au sujet, insus, mais organisant en permanence ses choix et ses conduites. Si la dimension personnelle dans l'élaboration du rapport au savoir est réaffirmée, elle l'est à partir de la mise en évidence de la dimension insu du sujet.

Ces différentes recherches, qu'il s'agisse de la transition professionnelle ou de l'effet des expériences personnelles sur la conception et la mise en œuvre de l'enseignement, apportent un éclairage sur l'importance à accorder dans l'étude du rapport au savoir à la dimension personnelle dans les savoirs élaborés. La prise en compte de cette dimension permet de reconsidérer « la référence aux savoirs scolaires en identifiant la part du sujet enseignant qui les fonde dans leur transmission effective » (Carnus et Terrisse, 2013, p. 141).

Dans la construction du rapport au savoir, les recherches pointent l'articulation entre la composante contextuelle, liée à la contingence de la situation didactique, et la composante structurelle, liée à ce qui détermine le sujet dans la conduite de son activité professionnelle.

L'étude de Jourdan et Brossais (2011) cherche à questionner le rapport au savoir, de façon différente, en se centrant sur les tensions vécues par des enseignants stagiaires dans l'épreuve de l'enseignement. La référence au triangle didactique proposé par Terrisse (1994) permet d'envisager l'activité de l'enseignant depuis « l'étude des choix qu'il effectue parmi un ensemble de possibles autorisés par la situation et ses contraintes » (p. 11). Ces choix, pouvant générer des tensions entre le sujet et le savoir à transmettre, apparaissent comme symptômes du rapport au savoir. L'objet de recherche vise à repérer, dans l'épreuve de la situation didactique, la nature des tensions chez des enseignants dans leur désir de transmettre des savoirs. Les résultats rendent compte de

caractéristiques singulières dans les tensions éprouvées mais également de convergences qui permettent aux auteures d'avancer le concept de « rapport à l'épreuve », comme variation de celui du rapport au savoir.

« Le concept de rapport à l'épreuve rend compte du sens qu'attribue l'enseignant à ce qu'il vit en classe, dans cet espace-temps d'interaction avec les élèves dont l'enjeu est la transmission du savoir. » (Brossais, Savournin 2016, p.356). Ce concept développé dans les travaux de Brossais, Jourdan et Savournin (2013, 2016, 2018) se structure autour de quatre analyseurs : le rapport au savoir dont il est question dans cette partie, la conversion didactique, le sujet supposé savoir et l'impossible à supporter.

La « conversion didactique », définie ci-avant, est en quelque sorte la « mise en scène par l'enseignant de son rapport au savoir » (Brossais, Jourdan, 2011, p. 17).

Le « sujet supposé savoir » indique la place donnée par les élèves à l'enseignant quand ceux-ci attendent de sa part un savoir sur leur être intime et singulier. Ici, le savoir attendu de l'enseignant n'est pas le savoir didactique qui en fait un « sujet supposé savant », ni le savoir pédagogique du « sujet supposé sachant ». Le concept de « sujet supposé savoir » renvoie à la proposition de Lacan (1978a) pour caractériser, dans la cure analytique, la position symbolique que l'analysant accorde à l'analyste, lui supposant une connaissance sur la nature de son symptôme.

L'« impossible à supporter » traduit la situation rencontrée par l'enseignant lorsqu'il ne peut ni accepter, ni soutenir ce qui se manifeste dans la situation d'enseignement. Ce moment est celui d'une urgence, d'un débordement qui marque son inscription dans le registre du Réel : « le Réel c'est l'impossible à supporter » dit Lacan (1977, pp. 7-14). Il s'exprime le plus souvent par la mise en jeu d'affects, signifiant pour l'enseignant la charge, le poids et la souffrance, autrement dit le caractère insupportable que constitue l'épreuve de l'enseignement.

En considérant l'enseignement de la natation comme une épreuve, quel sens donner, alors, aux difficultés qui s'y manifestent ? Parce qu'elles pourraient témoigner d'un désir insatisfait, ne seraient-elles pas l'expression du rapport au savoir ? Parce qu'elles pourraient être la conséquence de la transposition de contenus de l'expérience, ne seraient-elles pas liées à la conversion didactique ? Parce qu'elles pourraient indiquer la position fragile de l'enseignant face aux élèves, ne seraient-elles pas associées au statut de sujet supposé savoir ? Parce qu'elles pourraient révéler le caractère insupportable de l'enseignement, et affecter l'enseignant, ne seraient-elles pas le signe d'un impossible à supporter ?

3.2 Le rapport au savoir dans le champ des sciences de l'éducation

Les travaux en sciences de l'éducation, notamment portés par l'équipe du CREF, mettent en évidence la variété des dimensions du rapport au savoir et son importance dans la construction identitaire des sujets et ce notamment à partir des champs d'application relatifs aux pratiques enseignantes et à la formation des adultes. Ces recherches analysent les processus psychiques explicatifs de la construction du savoir et du rapport au savoir.

Blanchard-Laville (1997) élargit la question du rapport au savoir au contexte de la pratique de classe. Elle étudie notamment comment le rapport au savoir structure, dans la situation didactique, l'espace psychique de la classe. L'espace psychique de la classe se réfère à la notion d'« enveloppe psychique » (Anzieu, 1985). Il est le lieu qui fait tenir ensemble les psychismes de l'enseignant et des élèves. Les projections psychiques des élèves qui s'y manifestent appellent, de façon inconsciente chez l'enseignant, à un ajustement des processus didactiques pour tenter d'y répondre. Le concept de « holding didactique » (Blanchard-Laville, 2001) vient désigner la dimension contenante de la fonction de l'enseignant et illustre la part intime et inconsciente de son rapport au savoir.

Dès lors ne pourrait-on pas envisager que les difficultés à enseigner la natation renvoient à une défaillance du « holding didactique » de l'enseignant ? Une défaillance en terme de manque à savoir pour ajuster la situation didactique aux demandes des élèves ? Une défaillance liée à un contrôle exacerbé de l'activité des élèves pour « auto-contenir » ses craintes quant à cet enseignement ?

Blanchard-Laville met également en évidence ce qu'elle nomme un « climat transférentiel », entendu comme le registre fantasmatique dans lequel s'inscrit le cours instauré par l'enseignant. Dans cet espace psychique qu'est la classe, se repère la façon que l'enseignant a de se relier aux élèves. Comme le souligne Hatchuel (2005), « l'enseignant laisse comme un signature, didactique et relationnelle, c'est-à-dire une façon d'être et de faire significative de sa façon de se relier à la fois aux élèves et au savoir, et de relier les élèves eux-mêmes au savoir » (p. 131). Cette empreinte constitue le « transfert didactique » (Blanchard Laville, 2003), comme symptôme du rapport au savoir.

Rapporté à la natation, cela signifierait que la façon d'enseigner d'un professeur des écoles porte sa signature psychique, et par conséquent cela permettrait d'envisager les difficultés qu'il rencontre comme des traces inconscientes de son rapport au savoir.

En mettant à jour l'exposition de la part intime du sujet dans ce qui fonde la relation éducative et le savoir enseigné, la référence de ces travaux à mon objet de recherche permet de faire l'hypothèse que les difficultés qui émergent de la liaison entre le savoir enseigné et les apprentissages des élèves traduisent la façon dont l'enseignant s'expose en tant que sujet.

L'étude de la pratique pédagogique se retrouve également dans les recherches de Rinaudo (2000) qui explore le rapport au savoir des enseignants du premier degré en informatique, en

considérant que le rapport à l'informatique offre une façon indirecte d'accéder au rapport au savoir de l'enseignant. À travers une étude de cas, l'analyse du discours vise à interpréter ce que cette pratique ou cet outil représente d'un point de vue fantasmatique pour l'enseignante. L'étude met en évidence que cette dernière travaille avec ses savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques, mais également avec ses désirs, fantasmes et angoisses. La conséquence à ce constat est la mise en place par l'enseignante d'un mécanisme de défense psychique, le clivage de l'objet⁵¹. L'enseignante en associant l'outil informatique au « mauvais objet », persécuteur de la relation pédagogique s'identifie en retour comme « bon objet » c'est-à-dire celle capable de satisfaire la relation pédagogique. La manifestation de cette dynamique inconsciente dans l'activité de l'enseignante est reliée aux pratiques informatiques, qui par les transformations techniques qu'elles occasionnent viennent questionner les modalités de construction de soi. Cette recherche met en évidence que le télescopage entre les savoirs didactiques et les fantasmes du sujet est à l'origine de conflits psychiques affectant le rapport au savoir. En considérant la natation, et son enseignement, comme sources possibles à la manifestation de conflits psychiques, cette recherche amène à se questionner sur leur nature et sur leurs raisons afin de proposer une analyse étiologique des difficultés rencontrées par les enseignants.

Dans un autre contexte, celui champ de la formation professionnelle des enseignants du premier degré, l'étude de Villiers (1996) cherche à analyser la nature des savoirs transmis en formation et « mobilisés » en classe. Elle montre l'impossible transmission des savoirs issus de la pratique dans la mesure où ils ne peuvent faire l'objet d'une formalisation contenue dans un discours constitué. Cette étude traduit la part de Réel au sens lacanien c'est-à-dire ce qui est irréductible à une tentative de symbolisation, que revêt le discours de la formation portant sur l'épreuve que constitue la situation d'enseignement. L'impossible de la transmission ne serait-il pas exacerbé en natation où le corps se déplace, chute et s'immerge de façon sensible, performante ou dangereuse ? Dans quelle mesure ce rapport au Réel ne serait-il pas à l'origine des difficultés qu'éprouvent l'enseignant en natation ?

D'autres recherches viennent articuler le rapport au savoir et les processus de construction de l'identité professionnelle.

Les travaux de Blanchard-Laville renvoie également au processus de construction identitaire d'un « soi professionnel » à l'œuvre chez l'enseignant en relation avec sa conduite d'enseignement.

⁵¹ Le clivage de l'objet est une notion psychanalytique désignant un mécanisme de défense introduit par Mélanie Klein. Il distingue un objet appréhendé fantasmatiquement en un « bon objet » capable de satisfaire au désir du sujet et un « mauvais objet » source de frustration.

Les travaux conduits mettent en évidence que le « moi professionnel » serait soumis à trois instances formalisées en référence aux autres instances qui structure le psychisme dans la deuxième topique freudienne. La construction identitaire de l'enseignant se situerait au croisement d'« un "Surmoi" didactique et institutionnel ayant intériorisé les contraintes de l'institution, un "Idéal du moi" pédagogique et didactique conforme aux idéaux constitués tout au long du parcours professionnel, et un "ça" poussée par les pulsions inconscientes » (Hatchuel, p. 134). Tirillés entre chacune de ces instances, les choix opérés par l'enseignant apparaissent révélateurs de la façon dont ce dernier trouve un compromis au conflit psychique ; ce compromis traduisant la singularité du « moi enseignant ».

Mosconi (1989, 2000) s'intéresse quant à elle à la question du rapport au savoir des femmes. Elle pose la question de la spécificité du rapport au savoir des femmes en cherchant à articuler les dimensions psychiques et sociales du processus par lequel les femmes (ou plutôt certaines femmes) constituent et transforment leur rapport au savoir. Mosconi remet en question la notion de « masculin-neutre » qui prévaut dans l'espace public et privilégie paradoxalement la prédominance du masculin en évacuant le féminin. D'autres travaux (2003) mettent en évidence que les conduites des enseignants diffèrent en quantité et en qualité selon le sexe des élèves. Elle avance l'hypothèse d'une transmission socio-culturelle de l'inconscient qui participerait de la construction d'un rapport au savoir « genré » et permettrait de comprendre les inhibitions de certaines femmes par rapport au savoir.

Ces éléments appellent à plusieurs interrogations quant à la relation possible entre les difficultés à enseigner la natation et un rapport au savoir « genré ». La façon d'enseigner de certaines professeuses des écoles seraient-elle l'effet après-coup de la façon dont leurs enseignants ont porté et transmis un rapport au savoir « genré » ? Par ailleurs, ne pourrait-on pas envisager que l'inhibition pointée par Mosconi vienne perturber leur enseignement

Plus largement, sur la base de ces travaux, en écho à ceux évoqués précédemment sur le genre professionnel, ne pourrait-on pas analyser les difficultés de certains enseignants à l'aune de la transmission inconsciente d'un patrimoine socioculturel issu des représentations et de l'imaginaire du milieu aquatique ?

Dans le prolongement de ces travaux sur l'articulation entre dimensions psychiques et sociales du processus de constitution du rapport au savoir, Mosconi (1996b) s'attache à mettre en relation la « relation d'objet » au sens de la psychanalyse et le rapport au savoir, notamment dans la compréhension du passage de l'un vers l'autre. La relation d'objet peut s'entendre comme le mode de relation que le nourrisson va instaurer avec ce qui lui offre de la satisfaction dans le rapport affectif primitif avec sa mère. La réflexion de Mosconi s'appuie sur le concept de sublimation, entendu comme la manière par laquelle le psychisme se trouve contraint de substituer à ses objets propres

d'investissement pulsionnel des objets qui présentent une valeur dans la réalité sociale, pour envisager le processus par lequel la « relation » au savoir se fait « rapport au savoir ».

En articulant relation d'objet et rapport au savoir, ces travaux permettent de voir en quoi la réalité intérieure du sujet et la réalité sociale extérieure peuvent se relier et se distinguer. Cela permet d'envisager que les raisons des difficultés à enseigner la natation (en tant qu'elles renseignent sur le rapport au savoir), pourraient être analysées à partir de la prise en compte de la relation d'objet constitutive de certains professeurs des écoles.

La référence au concept de rapport au savoir permet d'envisager les causes des difficultés des enseignants à travers la mise en évidence des effets de réciprocité entre un savoir et un sujet. Cette position invite à dépasser une approche de la difficulté en natation qui se réduirait à une dimension contextuelle relative aux modalités de mise en œuvre didactique et pédagogique de savoirs à enseigner. Le rapport au savoir, en tant que rapport subjectif et inconscient d'un sujet à un savoir, témoigne de la primauté accordée au sujet dans ce qui s'expose du savoir et dans le savoir.

Ainsi, à l'image de son corps de nageur, perturbé dans son déplacement par des déséquilibres et des résistances qu'il subit et provoque, le professeur des écoles serait sujet à des remous dans son rapport au savoir dont viendraient témoigner les difficultés rencontrées dans la conduite de son enseignement.

Le recours à l'approche psychanalytique présente l'intérêt de pouvoir proposer une interprétation des conduites d'un sujet depuis ce qui échappe à l'analyse rationnelle de ses conduites. Posant comme postulat que les difficultés des enseignants en natation peuvent être appréhendées à partir des dynamiques inconscientes qui agissent un sujet, la perspective de cette recherche vise à redonner du pouvoir au sujet. Et en donnant une place centrale au sujet, elle s'inscrit dans une conception humaniste des sciences de l'éducation.

TROISIEME PARTIE : Cadre théorique, la psychanalyse

Dans le processus de rédaction de cette thèse, ce nouveau chapitre se situe dans un entre-deux : après l'étude des éléments de mon objet de recherche et précédant la présentation et la discussion des résultats. Cette position, pour autant qu'elle réponde aux normes constitutives d'un travail doctoral, peut se voir attribuer un autre caractère : celui d'un intermédiaire, c'est-à-dire un moment qui aide à situer les références psychanalytiques proposées en amont dans un cadre théorique construit et qui permet de saisir le sens des mises en relation effectuées ; un temps dont l'intention est de donner les repères suffisants pour éclairer la lecture qui sera faite des résultats et de la réponse à la question de recherche.

La présentation de la psychanalyse, qui fait l'objet de cette partie, s'adosse essentiellement aux écrits de Freud et à l'enseignement de Lacan. Ces deux références majeures dans le champ de la psychanalyse constituent les fondements permettant de cerner cette discipline et ont, pour moi, fait office de balises, au sens d'objet destiné à guider un navigateur. Ainsi, dans mon parcours d'acculturation aux concepts de la psychanalyse, ces références m'ont permis de me repérer dans mon cheminement à travers les prises de position et les débats conceptuels nourrissant le cadre théorique de la psychanalyse.

Le contenu de cette partie vise à établir l'ossature de ce qui constitue la psychanalyse dans la perspective de l'usage qui en sera fait dans cette recherche. Il résulte de ma rencontre avec cette discipline, de ma familiarisation avec les concepts qui la constituent au travers de mes lectures, de ma participation à des séminaires ou encore de discussions avec des chercheurs en sciences de l'éducation se référant à ce champ théorique.

C'est donc de ma compréhension de la psychanalyse et des concepts qui s'y réfèrent que ces lignes sont le reflet : celle d'une approche partielle qui se veut, au même titre que la discipline qu'elle cherche à appréhender, « *open to revision* » (Freud, 1926a), c'est-à-dire vouée à être discutée et remise en cause ; celle d'un savoir partiel, celui d'un « pas tout » le savoir qui rend compte d'un « pas tout » savoir illustrant une appropriation des concepts en devenir.

Plusieurs parties viennent structurer la présentation de ce cadre théorique. Il s'agit dans un premier temps de rappeler ce que recouvre la psychanalyse afin de borner l'usage qui en est fait dans ma recherche. Succède à cette présentation épistémologique une partie consacrée à l'inconscient en tant qu'objet de la psychanalyse, avant que ne soit précisé ce que revêt la notion de désir, moteur de la dynamique de l'inconscient. Le concept de sujet est ensuite abordé pour tenter de comprendre le sens que lui accorde la psychanalyse. Enfin, cette partie théorique se referme sur un développement consacré à la notion d'affect.

Dans chacune de ces sous-parties, l'intention est de voir en quoi le détour par la psychanalyse permet d'apporter un autre regard à l'objet de cette recherche. La parole, élément central de la psychanalyse en tant que médium pour explorer et comprendre les processus inconscients, ne fait pas l'objet d'une partie dédiée. Elle apparaît en filigrane dans chacune des parties pré-citées et en tant qu'outil de recherche fera l'objet de précisions dans la partie méthodologique.

1. La psychanalyse

Dans les lignes qui suivent, évoquer la psychanalyse participe d'une double intention : celle de rappeler les aspects qui la fondent et la définissent ; et celle de questionner sa place dans le champ des sciences de l'éducation dès lors que son usage vise la production d'un savoir pour la recherche.

La psychanalyse peut se définir comme une méthode d'investigation visant à élucider la signification inconsciente des conduites d'une personne et dont le fondement se trouve dans la théorie de la vie psychique.

Freud (1923b, p. 51) en propose une définition explicite qui permet de distinguer trois niveaux : « La psychanalyse est le nom d'un procédé pour l'investigation des processus mentaux à peu près inaccessible autrement, d'une méthode fondée sur cette investigation pour le traitement de désordres névrotiques et d'une série de conceptions psychologiques acquises par ce moyen et qui s'accroissent ensemble pour former progressivement une nouvelle discipline scientifique ».

Ces trois niveaux ne constituent pas trois définitions indépendantes du terme « psychanalyse ». Ils correspondent au nouage constitutif de cette discipline ; ils se complètent et s'alimentent pour faire de la psychanalyse un « appareillage praxique, liant théorie et pratique en acte » (Montagne, 2006, p. 10).

L'articulation entre ces trois niveaux se voit questionnée dès lors que cette discipline est mobilisée dans le cadre d'une recherche universitaire. Par son objectif épistémologique, une telle recherche écarte de fait la visée thérapeutique et conserve la référence au corpus théorique et au dispositif clinique. Pour autant, dans une recherche orientée par la clinique psychanalytique, la rencontre en parole proposée par le dispositif méthodologique n'exclut pas l'apparition d'un effet pour le sujet, un « bénéfice de surcroît » (Lacan, 1966, p. 324) pour reprendre l'expression donnée à la guérison en psychanalyse, lui permettant d'opérer un déplacement dans ce qui, de la situation, fait symptôme pour lui. Ainsi, pour un professeur des écoles dire et s'entendre dire un peu des raisons intimes qui l'empêchent, par exemple, de faire progresser les élèves en natation pourrait l'amener à adapter certains paramètres de son enseignement. Le bénéfice est aussi celui pour le chercheur, c'est-à-dire l'effet que ces rencontres, et plus largement cette recherche, produit sur ce qui fait symptôme pour moi, dont la partie consacrée à l'implication d'après-coup rendra compte.

Dès lors, le cadre théorique auquel se réfère ma recherche emprunte à la psychanalyse le procédé d'investigation, reposant sur une parole adressée et entendue, des processus inconscients articulés à la référence aux concepts théoriques acquis par ce procédé.

La place occupée par la psychanalyse est particulière dans la mesure où l'attention accordée à la souffrance, préoccupation intime et récurrente chez Freud, y prend une dimension majeure. Au-delà des formes pathologiques qu'elle peut prendre, cette souffrance est aussi celle, quotidienne, que peut éprouver chacun dès lors qu'il formule un « ça ne va pas » dans ce qu'il vit et que cela le confronte à un insupportable. Ce qu'expriment certains enseignants sur les difficultés de la natation, par exemple celle de faire progresser les élèves, pourraient rendre compte de cet état et alimenter, en cela, un rapport à cet enseignement difficilement supportable dès lors que l'enseignant se pense inefficace dans sa pratique.

Cet insupportable, s'il affecte le sujet, lui demeure incompris – au sens d'impossibilité à le représenter pour lui attribuer un sens ou en révéler la cause – car inaccessible. Ce qui échappe à la réalité du sujet, vient caractériser l'inconscient, cette « autre scène » – *der andere schauplatz* (Freud, 1900) – comme lieu où « ça pense » à l'insu du sujet, et dont la psychanalyse fait son objet. Se référer à la psychanalyse pour étudier les causes des difficultés des enseignants en natation, c'est donc postuler leur caractère inconscient, c'est-à-dire subi et non su pour l'enseignant.

À travers l'étude des manifestations inconscientes qui déterminent les conduites d'une personne dans son existence, la psychanalyse s'intéresse à ce qui inconsciemment pousse à l'expression de ces manifestations, à savoir le désir du sujet. Le désir est ce autour de quoi tourne l'expérience analytique qui cherche à faire émerger ce qui anime la personne au plus profond et qui se manifeste dans des conduites parfois inexplicables, inexplicables et affectant le sujet. Ainsi, le désir est à envisager comme une « clé des productions inconscientes » (Assoun, 2016a, p. 61) qui font vivre le sujet.

Forgé sur la trace inconsciente du premier vécu de satisfaction complète, le désir se constitue dans la recherche permanente et impossible de retrouvaille avec la satisfaction princeps éprouvée. Elle est celle du bébé qui reçoit, au-delà de la nourriture ou du soin pour calmer sa faim ou apaiser sa douleur, une satisfaction supplémentaire : l'amour de la figure maternelle. La tentative de retrouvaille de cette première satisfaction se manifeste dans l'existence de l'être humain par un investissement sur des objets de la réalité sociale qui seraient susceptibles de permettre de revivre cette satisfaction totale. Ils traduisent, d'une certaine manière, l'objet du désir qui domine l'existence. En considérant le savoir comme un objet où se loge le désir du sujet, la psychanalyse offre la possibilité d'un éclairage particulier de faits d'enseignement par le dévoilement qu'elle permet de certains phénomènes relatifs à la transmission/appropriation de savoirs. Par la mise en évidence de déterminants inconscients à

l'œuvre dans la situation d'enseignement, elle indique que le fait d'enseigner ne se soutient pas d'un savoir rationnel mais d'un savoir orienté par le désir du sujet.

Le procédé d'investigation du champ de l'inconscient, et à travers cela du désir du sujet, consiste en une interprétation des formations de l'inconscient que révèle la prise de parole du sujet. Il s'appuie sur la découverte qui s'est imposée à Freud, de la « *talking cure* » ou cure par la parole, qui illustre pour le sujet l'effet opératoire de sa parole, adressée à un autre, sur ce qui l'embarrasse. Cet effet nommé « abréaction » (Freud, 1895) correspond à la réduction de la tension émotive, exprimée à travers les mots, permettant la libération d'un affect lié aux souvenirs d'un traumatisme jusqu'alors refoulé. Outil d'investigation des phénomènes psychiques chez Freud, la parole où « l'inconscient se déploie dans les effets de langage » (Lacan, 1966, p. 13), devient avec Lacan un moyen épistémologique au service de la compréhension et de l'élaboration des concepts de la psychanalyse. En établissant un parallèle entre la structure du langage et celle de l'inconscient, Lacan dépasse l'idée d'une parole, en tant qu'acte de langage, comme moyen de repérage des manifestations de l'inconscient pour en faire le lieu où se loge de l'inconscient.

Par l'impossible à tout dire qui la caractérise, l'équivoque qu'elle contient et l'autre à qui elle s'adresse, la parole témoigne d'un sens toujours fluctuant qui échappe en permanence à une compréhension définitive. Elle rend compte d'un manque, d'un vide dans le savoir constitutif de l'inconscient. La psychanalyse, par l'offre de parole sur laquelle repose le dispositif clinique, rend possible de parler autour de ce vide. Ainsi, les mots déposés et accumulés au bord de ce vide en esquissent le contour permettant en cela de lui donner une consistance, une forme d'existence afin de pouvoir – un peu – l'appréhender. Il y aurait alors un intérêt à donner la parole à des professeurs des écoles qui rencontrent des difficultés en natation afin de repérer les causes inconscientes à ce qui perturbe leur enseignement. La psychanalyse repose sur un objet, l'inconscient, qui échappe à la représentation, se structure à partir d'un vide, et se caractérise par un savoir manquant à le définir. Elle propose un savoir qui résulte de quelque chose qui n'est appréhendable ni complètement, ni objectivement.

Ce postulat la positionne en décalage avec la connaissance scientifique qui est l'expression du lien étroit entre la connaissance et la vérité objective. Cela amène à questionner la valeur et le caractère « vrai » accordés au savoir élaboré à partir d'un ancrage psychanalytique dès lors qu'il est destiné à être communiqué dans le cadre d'une recherche universitaire. La singularité de la psychanalyse tient au fait que « le non su s'ordonne comme le cadre du savoir » (Lacan, 2001a, p. 249). Cela signifie que cette discipline propose un savoir sur une vérité, celle du sujet, qui existe mais ne se sait pas. Le savoir apparaît comme l'à-venir d'une vérité déjà-là ; c'est là que peut s'entrevoir la vérité du savoir de la psychanalyse. Elle engage à une position éthique, celle de « la valeur de l'intention de nos actes dans tout ce qui touche notre rapport à l'autre » (Rosetto, 2004, p. 14),

c'est-à-dire, dans le cadre de cette recherche, à ne pas placer le savoir avant le sujet, ni sur le sujet ; mais davantage de se laisser enseigner du savoir qui émane du sujet dès lors qu'émerge dans sa parole un peu de sa vérité subjective. Durant l'expérience de cette thèse, la question de la légitimité de recourir au cadre de la psychanalyse pour étudier un objet du champ des sciences de l'éducation s'est posée lors de communications et d'échanges avec d'autres membres de la communauté scientifique. Ce constat invite à questionner le rapport de la psychanalyse avec les sciences de l'éducation et plus généralement avec les autres champs scientifiques ; un rapport qui semble soumis à une double méfiance : celle du champ psychanalytique à voir son cadre importé hors du contexte de la cure et par là même, son sens dévoyé ; et celle du champ éducatif à accueillir une discipline dont le statut scientifique fait débat et dont l'objet suscite des réactions vives et des résistances. Pourtant Freud (1937) lui-même voyait dans l'extension « hors cure » un « intérêt de la psychanalyse pour la science de l'éducation ».

Ainsi, en référence à la mise en relation entre psychanalyse et champ pédagogique établie par Filloux (1987), la fonction de la psychanalyse dans ma recherche est celle d'un usage. Elle permet de découvrir les effets de l'inconscient dans un domaine autre que le champ analytique en s'appuyant sur le corpus de connaissances théoriques de ce champ et en adaptant la pratique clinique au cadre de la recherche. Cette approche illustre l'idée d'une psychanalyse impliquée (Castanet, 2014, p. 6), c'est-à-dire une psychanalyse imbriquée dans la compréhension et la prise en charge d'un fait social, ici la question de l'enseignement de la natation via l'analyse des difficultés rencontrées par les enseignants au bord des bassins. Car « si le sujet est bien ce qu'en dit la psychanalyse, alors cela doit pouvoir se vérifier hors du divan. » (Sauret, 1996, p. 167).

La présentation du cadre de la psychanalyse fait apparaître qu'elle se fonde sur trois éléments princeps que sont l'inconscient, le désir et la parole qui déterminent les conduites d'un sujet. À l'aune de l'hypothèse posée ci-avant par Sauret, il s'agira de voir comment dans le contexte de l'enseignement de la natation cet « effet sujet » se manifeste, et dans quelle mesure il permet de rendre compte des difficultés rencontrées par certains enseignants.

2. L'inconscient

S'il fait aujourd'hui partie du langage courant, le concept d'inconscient, associé le plus souvent à Freud, avait déjà fait l'objet de réflexions approfondies de la part de philosophes et de psychologues bien avant lui.

En effet, présent implicitement chez Leibniz (1646-1716) en tant que perception sans conscience, le concept se voit explicité par les philosophes de la Nature comme Schelling (1775-1854) pour qui « l'inconscient constitue le lien profond qui unit l'homme à la nature » (Bonfanti, 2007, p. 90). Il s'agit alors d'une sorte d'inconscient absolu imprégnant tout l'univers. Schopenhauer (1788-1860) quant à lui conçoit l'inconscient comme lié à la volonté, qu'il définit comme une force aveugle et irrationnelle qui anime toute chose ; une sorte de volonté de vivre qui se rapprocherait de la pulsion définie plus tard par Freud.

En psychologie von Hartmann (1869/2007) est le premier à poser l'idée d'un inconscient psychique en reprenant les réflexions des philosophes qui l'ont précédé. Il définit alors un inconscient, propre à l'être humain, directement lié à sa vie mentale consciente en ce sens qu'il l'influence ; un inconscient « incompréhensible, étranger et [qui le] tient à sa merci » (von Hartmann, 1869). L'idée d'une conscience soumise à l'influence de l'inconscient est reprise par Lipps (1851-1914), pour qui l'inconscient consiste en la somme des expériences subjectives passées qui pèsent sur l'être humain dans le présent sans qu'il en soit conscient parce qu'elles sont ignorées ou oubliées. Freud lui attribue cependant la paternité du concept d'inconscient : « Il faut, comme l'a dit Lipps, voir dans l'inconscient le fond de toute vie psychique » (Freud, 1900, p. 669).

L'idée d'inconscient divisant le rapport au monde d'un sujet existait donc avant Freud et ce dernier s'est appuyé sur des théories déjà construites pour élaborer sa propre théorie de l'inconscient. Il revient alors, avant d'entrer dans la définition de l'inconscient psychique, de faire un rapide détour pour préciser ce que l'inconscient n'est pas.

Il ne s'agit pas de l'adjectif qui qualifie la conduite d'une personne qui perd le sens de la réalité, de la prudence, de la rationalité. Cet oubli momentané de la raison, dû à la folie, l'exaltation ou la maladie peut être décrite comme « un état ». L'inconscient en tant que substantif renverrait plutôt à « un étant » en référence à la structure du sujet. Immuable autant qu'inaccessible, il existe de manière permanente chez le sujet, quelle que soit sa conduite et les aléas de la vie.

L'inconscient psychique qui sera défini dans les lignes qui suivent n'est pas non plus l'inconscient cognitif de Piaget (1971) entendu comme les opérations mentales que le sujet ne se souvient pas d'avoir réalisés. Il est enfin à distinguer de l'inconscient collectif de Jung (1912) qui s'attache à désigner les fonctionnements humains liés à l'imaginaire, communs ou partagés, quels que soient les époques et les lieux, et qui influencent et conditionnent les représentations individuelles et collectives.

L'inconscient, ou plutôt l'hypothèse de l'inconscient, est le fondement de la psychanalyse. Il repose sur la mise en évidence par Freud (1900), dans sa pratique thérapeutique avec les malades, de l'effet de certains mécanismes psychiques qui, s'ils se produisent à la conscience du monde, ne trouvent pas pour autant d'explication à leurs manifestations. Il en déduit l'existence d'un

fonctionnement hors conscience qui est à l'origine de symptômes pathologiques chez les malades. Ainsi, la découverte freudienne établit l'idée d'une pensée séparée de la conscience, d'un lieu où « ça pense » pour le sujet et où « ça agit » sur son corps. Cette découverte amène à considérer que certaines actions de l'Homme ne sont pas mues par des mobiles qu'il contrôle et maîtrise mais par d'autres qu'il subit et ignore.

Le postulat de l'inconscient, comme le souligne Freud (1916), constitue le troisième démenti porté à la place centrale accordée à l'Homme, après la révolution copernicienne ayant replacé la Terre à l'échelle de l'univers et la théorie de l'évolution ayant repositionné l'homme dans la lignée animale. L'acceptation de la réalité de l'inconscient implique de considérer que « le moi n'est pas maître dans sa propre maison » (Freud, 1916, p. 266).

Questionner l'enseignement de la natation en se référant au postulat de l'inconscient c'est envisager que les difficultés rencontrées par les enseignants ne résultent pas uniquement de choix décidés par eux ou de causes rationnelles provenant des conditions d'enseignement. C'est prendre en compte que les conduites de l'enseignant en natation répondent à des mobiles relevant de processus psychiques qui s'imposent à lui.

L'inconscient n'est pas une réalité ; il est un supposé réel qui pour être appréhendé fait l'objet de construction. Dans sa première théorie, Freud (1900) a proposé une organisation du fonctionnement de l'appareil psychique à partir des systèmes référés à des lieux distincts. Cette mise en espace, appelée première topique, opère une séparation entre le conscient, le préconscient et l'inconscient. Le conscient, en tant qu'ensemble des connaissances directement disponibles à l'individu par la perception ou l'analyse, et le préconscient, en tant que contenus latents accessibles à la conscience, se distinguent de l'inconscient, constitué de contenus refoulés, inaccessibles. Penser l'inconscient en cartographiant l'appareil psychique aide à le repérer et à le décrire mais ne permet pas, pour autant, d'étayer l'hypothèse de ses effets dans la vie consciente. C'est en établissant son caractère opératoire que Freud en fait un phénomène dynamique qui affecte les conduites d'un sujet.

Ces éléments psychiques refoulés de l'inconscient sont des éléments dont l'accès à la conscience est interdit ou qui ont été rejetés en dehors de la conscience. Le refoulement correspond ainsi au fait de tenir à l'écart de la conscience des idées, des mots, des représentations qui angoissent, embarrassent, culpabilisent. Il s'établit sur la base du premier refoulement fondamental, dit refoulement primaire ou originaire. Ce refoulement peut être levé par l'interprétation dans la cure analytique, mais il ne l'est jamais complètement, laissant un point qui échappe à la représentation et à la compréhension.

Si l'inconscient freudien se caractérise en premier lieu par le refoulement, il se caractérise également par le retour du refoulé, pointant en cela le processus dynamique de l'inconscient. Ce retour indique la poussée des pensées et autres représentations des pulsions qui cherchent à se frayer un chemin pour exister à la conscience. Cela se traduit par la manifestation de ce que Freud a nommé les « rejets de l'inconscient » : lapsus, rêves, actes manqués, oublis, symptômes – comme signes visibles de quelque chose qui ne va pas pour le sujet, témoins d'un conflit psychique – qui impactent la vie du sujet. L'inconscient n'est donc pas sans effets sur le conscient.

Rapporté au contexte de l'enseignement en natation, ne pourrait-on pas voir les difficultés rencontrées par les enseignants comme des symptômes ? À partir du postulat de la relation entre symptôme et conflit psychique, n'y aurait-il pas alors un intérêt à étudier les causes de ces difficultés ?

Ces formations de l'inconscient visent, à travers leurs tentatives d'apparaître à la conscience, l'accomplissement d'une satisfaction pulsionnelle. Elles rendent compte d'un principe que Freud (1911) a nommé « principe de plaisir » et qu'il associe au « principe de réalité » comme régissant la vie psychique. Le principe de plaisir est ce qui permet de « sauvegarder le sujet en le poussant à libérer son énergie pulsionnelle. [II] est aussi ce qui, loin de pousser à jouir, enjoint de jouir le moins possible pour que l'agréable de la tension pulsionnelle dure le plus longtemps possible » (Montagne et Labridy, 2011, p. 54). Ainsi, de façon paradoxale, le principe de plaisir se caractérise dans une forme d'équilibre comme un « principe de plaisir/déplaisir » (Assoun, 2002, p.50).

Tourné vers la réalisation impérieuse mais maîtrisée de ce qui soulage d'une tension, le principe de plaisir est soumis au principe de réalité qui lui impose les restrictions nécessaires à l'adaptation à la réalité extérieure afin de pouvoir continuer à jouir de ce plaisir dans la durée. Dès lors en natation les difficultés référées à la natation et son enseignement ne pourraient-elles pas être envisagées comme l'effet du principe de réalité sur la satisfaction recherchée par le principe de plaisir ?

Le caractère dynamique de l'inconscient s'entend également dans son rapport au temps. Pour Freud (1915a, p. 17), « les processus du système inconscient sont intemporels, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas ordonnés dans le temps, ne sont pas modifiés par l'écoulement du temps, n'ont absolument aucune relation avec le temps ». Cette absence de relation entre le temps chronologique et le temps psychique serait liée à la fonction de l'inconscient de maintenir le désir intact ; désir défini comme la force psychique qui pousse l'être humain à retrouver l'expérience de la première satisfaction. Ainsi, l'inconscient où « rien n'est passé ou oublié » (Freud, 1900, p. 633) s'inscrit dans le temps de façon aléatoire pour satisfaire le désir du sujet. Par conséquent, il peut se concevoir comme la mobilisation par le psychisme d'événements passés qui se répètent de manière remaniée et qui s'observent par leurs effets dans le présent.

Ne pourrait-on pas penser que ce qui se manifeste de façon répétée dans ces difficultés en natation serait le remaniement d'expériences passées fixées dans l'inconscient ?

L'inconscient peut renvoyer à l'idée d'une « mémoire amnésique » (Green, 2000, p. 907), c'est-à-dire à ce que le sujet n'a pas oublié mais dont il ne se souvient pas. Il est, pour Lacan (1966, p. 261), « ce chapitre de mon histoire qui est marqué par un blanc ou occupé par un mensonge : c'est le chapitre censuré ».

Pour accéder aux déterminations inconscientes et en comprendre la signification, la psychanalyse propose un cadre d'investigation basé sur la parole. Ce procédé apparaît comme un moyen pour surmonter les résistances, c'est-à-dire l'ensemble des phénomènes qui protègent la conscience de la présence des formations inconscientes lorsqu'elles refont surface. Il fait office d'opérateur permettant l'expression de l'inconscient dès lors qu'il se manifeste dans le langage. La parole apparaît également comme une sorte de révélateur – au sens photographique – de l'inconscient, tel que l'entend Leclair (1957 cité par Lemaire, p. 180) quand il avance que « l'inconscient n'est pas le message, même étrange, même chiffré, que l'on s'efforce de lire sur un vieux parchemin, c'est un autre texte écrit en dessous, qu'il faut lire par transparence ou à l'aide de quelque révélateur ».

Cela signifierait que proposer à des PE de dire un peu de leurs difficultés à enseigner la natation permettrait d'en savoir davantage sur ce qui les embarrasse et les perturbe. La parole peut avoir cette fonction de révélateur de l'histoire présente mais non sue du sujet quand le dispositif clinique dans lequel se manifeste cette parole veille à la laisser se déployer.

L'orientation lacanienne s'inscrit dans la perspective freudienne en considérant que « l'inconscient ne laisse aucune de nos actions hors de son champ » (Lacan, 1966, p. 514) et en rappelant l'imbrication étroite entre inconscient et langage. Avec Lacan, il s'agit de considérer la parole comme ayant une consistance propre, en tant qu'elle est inséparable de son articulation linguistique.

La relation de l'inconscient avec le langage amène Lacan à avancer que « le langage est la condition de l'inconscient ». Cette position sous-tend l'idée que ce n'est pas parce que l'être humain est doté d'un fond inconscient pouvant s'exprimer dans le langage qu'il parle, mais c'est parce qu'il parle qu'une part de lui-même lui échappe, qu'il a un inconscient. Ainsi, l'existence du langage est la condition indispensable pour que l'inconscient advienne.

Avec Lacan, la primauté du langage sur l'inconscient repose sur l'idée que le sujet, tel l'*infans*⁵², naît dans un bain de langage ; on parle de l'enfant avant qu'il ne naisse, on lui parle, on

⁵² Du latin *infans* qui signifie « celui qui ne parle pas », ce terme est utilisé par Ferenczi pour désigner l'enfant qui n'a pas encore acquis le langage.

parle de lui avant qu'il ne parle. Constitué comme sujet par le langage, il apparaît donc d'emblée assujéti à celui-ci. Cela signifie pour le sujet que certains mots se chargent d'une signification affective personnelle qui, en fonction de l'événement qui l'a produite et des effets qu'elle provoque, peut être refoulée dans le psychisme pour devenir inconsciente. Cette signification résulte de l'association entre un contexte, qui serait de l'ordre du souvenir référé au registre de l'Imaginaire, une sensation correspondant à un vécu référé au registre du Réel et un mot qui nommerait ce vécu référé au registre du Symbolique. En natation les mots peur, asphyxie, noyade pourraient venir nommer la sensation de manque d'air éprouvée dans le souvenir d'une immersion prolongée en grande profondeur.

Puisque les mots entendus ont une valeur subjective avant d'avoir une signification attachée au sens courant donné par la langue, ne pourrait-on pas avancer que la valeur subjective d'un discours sur l'enseignement ou l'apprentissage en natation puisse provoquer des effets singuliers sur celui qui le dit ou celui qui l'entend ? Le décalage potentiel dans la valeur signifiante attribuée aux mots de la natation, dits ou entendus, par l'enseignant, l'élève ou le formateur n'aurait-il pas un effet sur les difficultés liées à cet enseignement ?

Pour Lacan « l'extériorité du Symbolique par rapport à l'homme est la notion même d'inconscient » (Lacan, 1966, p. 469). Cela signifie que la parole est au-delà du contrôle conscient ; elle ne prend pas son origine dans l'*ego*, en tant que représentation et conscience de soi-même, mais dans l'Autre, en tant que lieu psychique. En avançant que « l'inconscient c'est le discours de l'Autre », Lacan postule que, dès lors qu'il y a une parole, « ce n'est pas seulement l'homme qui parle, mais que dans l'homme et par l'homme ça parle » (Lacan, 1966, p. 688). L'Autre apparaît être la structure essentielle de la dimension du langage. Il est le lieu où se constitue le « je » qui parle avec celui qui l'entend.

La fonction d'adresse à l'autre semblable ou l'Autre symbolique constitutive de la parole amène à considérer l'inconscient moins comme quelque chose de propre à chacun, caché en lui, qu'il s'agirait de dénicher mais davantage comme l'effet du langage en tant qu'il est déterminé par celui auquel il s'adresse. L'inscription de l'inconscient au lieu de l'Autre lui confère alors une dimension transindividuelle.

Dans la situation d'enseignement de la natation, les effets de la parole du professeur des écoles dès lors qu'elle est adressée aux élèves, aux autres adultes et à l'Autre symbolique (l'idéal que se fixe l'enseignant) ne pourraient-ils rendre compte d'une part d'inconscient ? En conséquence, quand la parole a pour fonction d'organiser, de sécuriser, d'animer, de réguler et d'évaluer l'activité des élèves, ne pourrait-on pas envisager que ses effets soient à l'origine des difficultés rencontrées par certains enseignants ?

À partir de la prise en compte du postulat de l'inconscient, peut se poser autrement la question de la lecture et de l'analyse de l'activité d'un enseignant confronté à la natation. En considérant que l'inconscient régit l'activité du sujet, l'enseignement de la natation et les difficultés qui s'y manifestent, sont à envisager au-delà de leurs effets visibles et évidents par celui qui les observe ou en entend le récit.

Chercher à identifier et comprendre les actes et les paroles d'un enseignant qui échappent à sa conscience et à son contrôle invite à questionner ce qui, dans l'inconscient, les détermine. Il s'agit alors de préciser ce que revêt la notion de désir en tant que moteur de l'inconscient.

3. Le désir

Le désir correspond au souhait de réaliser ou de posséder quelque chose. L'usage courant qui est fait de ce terme, lui confère un caractère pluriel, avoir des désirs, ce qui peut être assimilé au fait d'avoir des envies. Il s'agit ici de considérer le désir au sens de l'action de désirer. Le désir est une aspiration profonde de l'Homme, vers un objet ou un acte déterminé qui répond à une attente. Pour Freud (1900), le désir est à la fois une tendance de l'être et la réalisation de cette tendance. En ce sens, il y a dans le désir l'idée d'un mouvement en direction d'un objet qui permet de satisfaire une attente.

L'idée du désir comme « aspiration à » peut être cependant nuancée par l'analyse de l'étymologie du terme « désir ». Du latin *desiderare*, qui signifie « cesser de contempler l'étoile (*siderus*), constater son absence avec une forte idée de regret »⁵³, le désir s'appréhende alors depuis une dimension de manque. Il apparaît donc comme la marque d'un manque en même temps qu'il traduit la dimension d'un projet, d'une recherche.

La double orientation du désir permet d'envisager le désir qui, dans le contexte de l'enseignement pourrait être celui d'être un enseignant efficace, pas seulement du point de vue d'une visée mais également de celui d'un manque à combler.

Pour la psychanalyse le désir est avant tout un désir inconscient. S'il peut trouver dans des objets ou des buts réels, concrets, matériels, un support pour chercher à se satisfaire, il est à envisager depuis la dimension inconsciente de la vie psychique, c'est-à-dire imperceptible par le sujet qui désire bien que celui-ci organise ses actes en permanence.

⁵³ *Dictionnaire historique de la langue française*, sous la direction d'A. Rey. Paris : Le Robert.

Pour Freud (1900), le désir serait issu d'une trace laissée par un ancien vécu de plaisir, le tout premier ressenti de plaisir émanant de la satisfaction du besoin. Freud introduit entre le besoin et le désir la notion de pulsion. Par sa manifestation organique et sa détermination psychique, la pulsion représente ce qui va permettre au désir de tenter d'être assouvi. Il apparaît alors comme foncièrement lié à l'activité psychique puisqu'il est ce qui met en tension et « en mouvement » cet appareil, en poussant l'être humain à retrouver la satisfaction princeps qui n'est présente que dans son inconscient. Ce mécanisme rend compte que l'Homme n'est pas qu'un être avec des besoins à satisfaire mais également avec un désir à combler.

Comme tout processus inconscient sa réalisation, si elle est effective, n'est que partielle. La réalisation du désir est marquée d'un écart entre la satisfaction attendue et la satisfaction obtenue, soit un défaut de satisfaction constitutif du sujet, et une absence radicale d'objet susceptible de le combler. C'est aussi de ce défaut de satisfaction que se nourrit le désir. Comme l'écrit Assoun : « quand [le sujet] désire, [il] se souvien[t], donc “en acte” et “en corps”, intensément d'une promesse de satisfaction qui ne s'est pas réalisée, mais telle que [le sujet] aspire à y croire à nouveau... et quand même » (2016a, p. 56).

Le terme de *wunsch*, utilisé par Freud pour nommer le désir, qui signifie moins le souhait ou le désir que « le souhait de désir » (Assoun, 2016a), traduit cette idée d'un désir d'avoir un désir insatisfait dans laquelle se retrouve le double sens de visée et de regret que revêt le désir.

À partir des termes employés par Alberti et Sauret (2013), la définition du désir peut se préciser comme ce « mouvement de retrouvaille » fondé sur « le défaut de satisfaction totale chez l'être humain [qui] le pousse à tenter de retrouver ce qui pourrait le combler » (p. 77).

En référence au rêve dont Freud a montré comment le désir se retrouve dans les symptômes sous forme de compromis, ne pourrait-on pas envisager que les difficultés rencontrées en natation, par leur caractère récurrent et l'insatisfaction qu'elles génèrent, soient une forme de symptôme pour l'enseignant, signant en cela l'expression de son désir ?

Le défaut de satisfaction chronique du désir vient questionner l'objet de ce désir. S'il peut être représenté par une diversité d'objets, le désir est aimanté par l'objet que Lacan (2004) a nommé objet *a*. Il correspond à l'objet premier constitutif du sujet, en tant que souvenir de la première expérience de satisfaction. Pour Lacan, « le désir reproduit la relation du sujet à l'objet perdu » (1966, p. 852). L'objet *a* est donc le souvenir présent, car fixé dans l'inconscient, mais marqué par l'absence de toute représentation possible à son égard.

Lacan confère à cet objet une double fonction, celle d'« objet cause du désir et objet de désir ». Il constitue le paradoxe du désir : ce qui manque est précisément ce qui constitue le sujet et le met en mouvement. L'objet *a*, c'est ce qui attire inconsciemment et se dérobe sans cesse. Rapporté à la

situation d'enseignement, l'objet qui soutient le désir, comme par exemple l'aspiration à être un enseignant qui fait progresser ses élèves, est toujours une illusion. L'objet du désir se situe au-delà de tout objet limité, concevable ou imaginable ; le désir étant en réalité la relation à un manque.

L'élaboration théorique de la notion de désir amène Lacan à opérer une distinction entre besoin, demande et désir. Le besoin est déterminé : il renvoie à un objet identifié, particularisé et s'en satisfait. La demande, si elle est associée à un objet, demeure par nature indéfinie ; la satisfaction qui y est recherchée est toujours au-delà de la réponse qui est faite. Cet « au-delà » peut être référé à l'inscription de la demande dans l'ordre du langage. Elle est une adresse à autrui, au sens d'une demande d'amour, qui par essence échoue à être pleinement satisfaite. Le désir naît de cet écart entre la demande et le besoin : « le désir s'ébauche dans la marge où la demande se déchire du besoin » (Lacan, 1966, p. 814). C'est par le besoin que le désir trouve un support réel à un objet fantasmé et c'est dans la demande que prend place le désir. Pour se faire entendre, le désir s'inscrit dans la demande, dans la marge qui apparaît dès lors que le besoin est satisfait.

Le désir n'est pas le contenu de la parole, ce qu'elle dit ou prétend dire, il est ce que constitue la parole. L'hypothèse de Lacan est d'envisager le désir comme effet de l'implication du sujet dans la parole.

Dans l'enseignement de la natation, l'acte de parole produit par l'enseignant pour animer, sécuriser, réguler ou évaluer les apprentissages, ne le positionnerait-il pas en tant que sujet « désirant » ? Dès lors, les difficultés rencontrées en natation, inhérentes à ces différents registres de l'activité professionnelle, ne pourraient-elles pas être liées à l'effet du désir du sujet sur le rapport entretenu avec l'enseignement de la natation ?

L'inscription du désir dans le langage lie le sujet à l'autre à qui est adressée la demande. La médiation du langage est inséparable de celle de l'autre qui par sa place ou sa fonction peut satisfaire le besoin mais pas la demande. L'autre référé à la parole est nommé par Lacan l'Autre, avec un A majuscule. Il symbolise une altérité radicale au sujet, qui pour autant le détermine et l'assujettit, et il se distingue de l'autre, avec a minuscule, qui correspond à l'*alter égo* dans le lien social. Pour Lacan « si l'Autre est le lieu du déploiement de la parole, il faut poser que le désir de l'homme est le désir de l'Autre » (1966, p. 628). L'Autre en tant qu'ordre symbolique exclut une interprétation qui ferait de l'homme le sujet du désir de l'Autre ou celle qui établirait que l'homme désire ce que l'Autre désire. Le sens est à entendre dans l'inscription du sujet dans le langage, en tant que *parlêtre*, comme le souligne Lacan quand il précise que « c'est en tant qu'Autre qu'il [l'homme] désire » (1966, p. 814).

Par ailleurs, le postulat, d'un « désir de désir », participe d'un processus d'abstraction qui situe le désir hors d'une recherche de satisfaction liée à un objet représentable, ou à un lien à autrui. Il se conçoit comme une tentative de satisfaction dans l'absolu et tend à privilégier le manque à la satisfaction. Dans la dynamique du désir, c'est moins sa réalisation qui est visée que le maintien de sa quête, permettant de le garder actif et vivace. Le rapport du désir à un manque tend à établir son impossible réalisation, qui dans le cas contraire signifierait la mort symbolique du sujet.

Ces éléments amènent à envisager le désir de l'enseignant au-delà d'une recherche de satisfaction qui pourrait se traduire par celle d'être un enseignant idéal à travers le constat du progrès des élèves par exemple. Les difficultés rencontrées dans l'enseignement de la natation ne seraient-elles pas le signe du maintien de la position désirante de l'enseignant, c'est-à-dire celle de maintenir son désir actif au risque que cela affecte son enseignement ?

Établir l'hypothèse d'un lien entre le désir de l'enseignant et les perturbations et embarras liés à ses difficultés à enseigner amène à envisager la relation entre la recherche de satisfaction et la confrontation à des situations possiblement désagréables ; autrement dit ce qui lie le désir à la jouissance. En qualifiant la jouissance de souffrance ou de tension irréductible au plaisir que l'être humain cherche néanmoins à retrouver, Lacan (2004) établit une relation qui marque l'inscription de la jouissance dans le désir du sujet.

« Le désir pas sans la jouissance » dit Soler (2017, p. 1) pour signifier une relation ambivalente entre ces deux concepts. En effet, si le désir, en ne se réalisant que partiellement pose une limite à la jouissance, il pousse dans le même temps vers cette jouissance en maintenant vivace la recherche d'une satisfaction pouvant conduire au-delà du plaisir.

La référence aux nageurs de l'extrême qui, pour satisfaire un désir de reconnaissance de soi par les autres (prouver) et de soi pour soi (s'éprouver et se prouver), se confrontent de façon répétée à la réalisation de performances dans des conditions hostiles les exposant à des situations de souffrance et de danger, illustre ce rapport entre désir et jouissance.

Cette imbrication amène à questionner la place de la jouissance dans le rapport que certains enseignants entretiennent avec l'enseignement de la natation, et plus particulièrement dans les difficultés qui s'y manifestent et les affectent.

Le désir, inconscient et inaccessible, apparaît comme le noyau et le moteur de la vie psychique du sujet. Il saisit chaque possibilité pour se faire entendre et se manifester dans la réalité à travers son incarnation dans des conduites de la vie quotidienne. Né de la relation à l'autre, il ne peut se réaliser que dans ce rapport à l'autre semblable ou l'Autre symbolique. Ce rapport marque l'inscription du désir en référence à un manque, c'est-à-dire la réalisation d'une satisfaction totale impossible. Le désir

du sujet s'établissant dans sa non réalisation, le sujet aurait donc tendance à faire échouer sa propre satisfaction. La fonction du sujet de maintenir son désir vivace invite alors à préciser ce que revêt la notion de sujet pour la psychanalyse.

4. Le sujet

Il s'agit dans cette partie de préciser ce que recouvre la notion de sujet pour la psychanalyse et d'éclaircir les relations qui peuvent être établies entre la notion de sujet et celle d'inconscient.

L'usage du paradigme « sujet » dans différents domaines épistémologiques rattachés aux sciences humaines ainsi que les divers sens qui lui sont accordés dans le langage courant en font un terme familier pour tout un chacun. Cette familiarité semble cependant être source de confusion quand il s'agit d'en proposer une définition.

Une confusion qui peut se retrouver dans la difficulté, dans le champ de la psychanalyse, à pouvoir référer la notion de sujet à un élément précis. Cela tient en partie au caractère pratique de la psychanalyse qui amène à confondre le sujet de cette praxis, le sujet de l'inconscient, avec l'être humain dans son entier. Il y a donc une nécessité pour pouvoir cerner ce que recouvre le sujet en psychanalyse à opérer une « réduction » au sens culinaire du terme pour mieux l'appréhender.

Dans une première acception, le terme « sujet » peut être envisagé en référence à un contenu. Il désigne ce qui constitue la matière, le thème ou bien le motif d'une activité. Il est ce qui est proposé à la réflexion, à l'étude, au débat : un sujet de thèse, une formation ayant pour sujet l'enseignement de la natation, une discussion ayant pour sujet les difficultés à enseigner, etc. Utilisé en ce sens, les causes inconscientes des difficultés rencontrées dans l'enseignement de la natation peuvent être envisagées comme un sujet d'étude.

En grammaire, le sujet d'une phrase est une fonction attribuée à un mot ou à un groupe de mots. Il désigne l'être ou la chose qui fait l'action exprimée par le verbe, que détermine un verbe d'état ou qui supporte l'action exprimée par un verbe au passif.

Dans le domaine scientifique, le terme de « sujet » est employé pour qualifier l'être humain envisagé du point de vue de ses qualités, de ses besoins, de ses actions ou de son évolution. Il est alors le sujet soumis à l'observation et à l'étude, comme l'illustrent les professeurs des écoles sollicités pour cette recherche.

Au sens politique, le sujet est une personne qui se soumet à une autorité, à une instance supérieure, tel le sujet du roi. Dans l'expression « être sujet à », il illustre le caractère d'une personne ou d'une chose soumise à une force, une obligation, un phénomène, un processus et leurs possibles effets indésirables. Ainsi, en écho à l'étymologie *subjectus*, qui signifie « soumis », « assujetti »,

l'expression ancienne « tenir quelqu'un sujet » signifie lui laisser très peu de liberté. Le sens donné ici au terme sujet pourrait rendre compte du rapport de dépendance de l'être humain à son inconscient. Rapporté au contexte de la natation scolaire, cela signe la primauté du désir inconscient de l'enseignant sur la mise en œuvre rationnelle de son enseignement.

Enfin, en philosophie, la notion de « sujet » recouvre la capacité d'un individu à avoir conscience de lui-même, de son identité et de son unicité. Il désigne l'être pensant, considéré comme le siège de la connaissance. Cette conception du sujet invite à penser qu'enseigner la natation relèverait exclusivement de choix rationnels et conscients de la part de l'enseignant. La découverte freudienne, en mettant en évidence qu'un grand nombre de processus psychiques échappent à la conscience de l'être humain, remet en question cette conception exclusive du sujet comme être pensant, responsable de ses actes et de ses paroles.

Lié à l'inconscient, le sujet auquel fait référence la psychanalyse se distingue du sujet du *cogito* (*cogito ergo sum* « je pense donc je suis ») de Descartes (1637), entendu comme sujet de la conscience responsable de ses pensées et de ses actions. En postulant un lieu, celui de l'inconscient où « ça pense » pour l'individu et l'amène à parler ou agir à son insu, Freud remet en cause le sujet selon le modèle cartésien et rend compte d'un sujet divisé entre conscient et inconscient. C'est un sujet scindé par ses structures subjectives que Freud (1923a) représente quand il organise, dans sa seconde topique, l'appareil psychique autour du Ça, du Moi et du Surmoi ; trois instances dont les interrelations déterminent la vie psychique du sujet. Le Ça renvoie à l'instance pulsionnelle fondée sur l'absence de retenue morale ou sociale. Régi par le principe de plaisir, il ne connaît ni norme, ni réalité. En conflit permanent avec le Moi et le Surmoi, il est le désir tout puissant exprimé sans aucune retenue. Le Moi correspond à l'instance consciente de la représentation, c'est-à-dire à la façon imaginaire dont le sujet se perçoit dans la réalité sociale. En tension constante entre les revendications du Ça, les impératifs du Surmoi et les exigences de la réalité, il s'apparente à un médiateur, chargé des intérêts de la personne toute entière. Le Surmoi est l'instance psychique, le plus souvent inconsciente, responsable de l'intériorisation et du rappel des interdits fondamentaux (inceste et meurtre) et du rapport à la loi. Cette intériorisation des forces fait obstacle à la satisfaction des pulsions du Ça et installe injonctions, culpabilité et morale chez le sujet. Dans la topique freudienne, le sujet se trouve écartelé entre ces trois instances : le Moi le représente tandis que le Ça et le Surmoi le déterminent. Le sujet freudien est donc envisagé comme l'être humain en tant qu'il est régi par son inconscient.

Rapporté à la situation d'enseignement, il s'agirait de considérer les effets de cette tension comme possible source de perturbation pour l'enseignant. Il se retrouverait pris dans les remous de ses exigences surmoïques (ce qu'il se fixe comme exigence attendue par un autre et/ou l'Autre), de

son image moïque (ce qu'il pense être ou aimerait être) et de ses manifestations pulsionnelles (ce qu'il ne peut pas s'empêcher d'être ou de faire sans s'en rendre compte). Ne pourrait-on pas alors envisager que ce tiraillement puisse affecter son enseignement et être source de difficultés ?

Pour Lacan, la conception du sujet se distingue des termes de « personne » ou d'« individu » utilisés par Freud. En faisant du « sujet » un élément central de son cadre théorique, Lacan propose de passer du sujet soumis à l'inconscient freudien au sujet de l'inconscient qui n'a pas d'être en soi, qui est « effet de parole » (Lacan, 1978).

Le sujet de l'inconscient, en tant que *parlêtre* – l'homme en tant qu'il est un être parlant – se réfère au cadre organisant la structuration du psychisme, élaboré par Lacan (1953). Ce dernier propose la conceptualisation de « trois dimensions de l'espace habité par le parlant, [...] ces trois dit-mansions, telles que je les écris, s'appellent le Symbolique, l'Imaginaire et le Réel » (Lacan, 1973). Ces registres fonctionnent comme des « dit-mansions », c'est-à-dire des demeures du dit, en référence au terme anglais *mansion* (trad. « manoir, demeure »). Ils font figure de repères pour décrire et caractériser l'origine de l'expression du sujet.

Le Réel n'est pas la réalité. Il est ce qui échappe aux mots et à la représentation. Il désigne ce sur quoi le sujet bute dans ce qu'il vit et éprouve. Inaccessible, il est le hors sens de la parole ou des conduites d'une personne. « On pourrait dire que le Réel, c'est ce qui est strictement impensable. » (Lacan, 1974-1975). Le « Réel c'est l'impossible » (Lacan, 1963) à se représenter, à décrire donc l'impossible à exprimer, à dire. Il laisse le sujet manquant, sans savoir sur ce qu'il traverse et se révèle par la façon que le sujet a de le manquer, inéluctablement.

Le Symbolique correspond à l'instance psychique responsable du langage et des effets de relation entre les mots qu'émet et reçoit quelqu'un dans ses liens avec les autres et avec le monde en le disant et en se les disant. Lieu d'ancrage du sujet dans l'Autre, le Symbolique manque toujours à rendre compte du sujet ; en cela, le sujet ex-iste au langage, il s'y tient au dehors. L'Imaginaire est le registre qui renvoie aux représentations, à ce qui relève de la signification spéculaire que le sujet donne et se donne au monde. Il repose sur la confrontation du sujet à son image telle qu'elle lui apparaît et telle qu'elle lui est renvoyée par l'Autre ou les autres auxquels il accorde de la valeur. Ainsi, le registre de l'Imaginaire se constitue par un ensemble de projections et d'identifications du sujet. Ce registre est celui où le sujet, fasciné par la valeur qu'il est ou qu'il a pour les autres, s'illusionne sur ce qu'il est réellement.

Le sujet lacanien, en tant qu'effet du langage, s'appuie également sur la théorie du signifiant. Un détour par la définition de la notion de signifiant, d'abord appréhendée dans le champ de la linguistique en référence à l'approche proposée par de Saussure, semble nécessaire pour tenter de comprendre ce que recouvre chez Lacan le concept de sujet.

Saussure (1916) considère la langue comme un véritable système, un ensemble cohérent et autonome de signes. S'intéressant au signe, il en souligne la division en deux parties complémentaires et indissociables : le signifié (s) qui renvoie au concept, et le signifiant (S) qui correspond à la forme concrète, matérielle, audible ou visible, du signe. Il établit alors que ce qui fonde la possibilité pour deux interlocuteurs de se parler est lié à l'articulation entre le signifié et le signifiant. Si ces deux faces d'une même médaille entretiennent pour de Saussure un rapport totalement arbitraire entre elles, en revanche, « leur relation est socialement déterminée » (Montagne, à paraître, 2021) c'est-à-dire que l'association signifiant/signifié fonctionne dans un contexte partagé par les interlocuteurs qui leur permet de se comprendre.

Alors que la langue fait prévaloir le signifié sur le signifiant, Lacan s'écarte de la conception saussurienne et opère un renversement en soutenant que le signifiant a des effets sur le signifié. Autrement dit, le signifiant prime sur le signifié : l'idée disparaît derrière le son. Et c'est la musicalité du mot, ou l'association de mots, la combinaison de sons, qui guide vers le sens. Lacan (1981, p. 210) ajoute à propos du signifiant : « plus il ne signifie rien, plus il est indestructible ». L'un des exemples les plus parlants est la traduction du terme allemand *unbewußt* par Lacan (1976-1977) : s'il est communément traduit par le mot « inconscient », c'est par sa traduction phonétique, musicale, issue du signifiant, [ynbevy], *une-bévue*, que Lacan choisit de le traduire. Par cette traduction, Lacan montre le lien étroit qu'entretiennent signifié et signifiant, et la manière même dont un contenu de l'inconscient peut ressurgir à travers le signifiant. Ainsi, il existe un lien de structure entre signifié et signifiant. Pour chaque être humain un même signifié n'a pas la même valeur affective, c'est-à-dire le même poids signifiant. Le signifié « plonger », par exemple, s'il évoque dans le contexte de la natation la même chose pour tous, à savoir entrer dans l'eau par la tête, présente une signification différente pour chacun liée à la valeur singulière et affective que ce terme prend pour chaque personne. Cet exemple illustre l'écart entre le signifiant et le signifié qui pointe que lorsqu'une personne parle ce qu'elle dit prend nécessairement pour celui qui l'entend une valeur différente.

Pour Lacan (1973, p. 222), « le sujet déterminé par le langage et la parole, cela veut dire que le sujet, *in initio*, commence au lieu de l'Autre, en tant que là surgit le premier signifiant ». Autrement dit, il faut l'Autre préalable du langage pour que le sujet puisse advenir, c'est-à-dire que le langage préexiste à la personne, qu'elle a été parlée avant de parler ou qu'on a parlé pour elle : « cette structure signifiante est déjà-là avant que le sujet prenne la parole » (Lacan, 1986, p. 183). Les signifiants ne sont donc pas les produits du sujet ; ils sont ce qui le constitue. C'est pourquoi le signifiant peut surprendre le sujet lui-même lors d'un lapsus par exemple pour lequel Lacan énonce que « par son flash, ce qu'il éclaire, c'est la division du sujet d'avec lui-même » (Lacan, 1966, p. 840). C'est

également l'objet de *Lalangue* ainsi nommé par Lacan pour rendre compte du fait que toute parole comprend des mots non choisis et est ainsi révélatrice d'une part de l'inconscient de celui qui parle.

Ainsi, Lacan fait valoir un sujet qui parle mais qui pour autant n'est pas complètement l'auteur de ses paroles, ce qui lui impose une part d'indétermination, d'incertitude. Le sujet lacanien en tant que « Je » confronte celui qui l'énonce à l'étrangeté de sa propre parole. Divisé par la parole, le sujet lacanien y apparaît comme assujetti ; il est « un sujet transindividuel, car c'est un sujet qui est parlé par l'Autre » (Leguil, 2019, p. 2). D'où la formule de Lacan (1961-1962) : « le signifiant est ce qui représente un sujet pour un autre signifiant ». Dans cette relation, le sujet n'est que représenté. Insaisissable, il est un élément de la chaîne signifiante, entendue comme effet de sens rebond d'un signifiant à/sur un autre. En d'autres termes, le sujet est un signifiant lui-même rattaché à un autre signifiant etc. Il émerge de cette articulation signifiante. « La piscine », « la natation », « s'immerger », « respirer », « nager », « enseigner » ne sont pas juste des notions, des actions qui font écho à une signification commune pour tous. Ces mots renvoient à des signifiants. Or l'effet de signification d'une parole ne provient pas d'un effet mécanique d'association de signifiés mais d'un effet de langage dû à l'écho affectif que produit le discours d'un sujet sur celui qui l'écoute. Car ces signifiants renvoient à une histoire, des expériences subjectives qui leur donnent une colorisation singulière. Ils ont, disait Freud, un quantum d'affect. Dès lors que l'on parle de la natation par exemple, ce signifiant s'inscrit dans une multitude de chaînes signifiantes qui fondent chaque sujet. Ainsi, la valeur affective qu'un professeur des écoles accorde aux mots de la natation et de l'enseignement le représente en ce sens que cela signe son enseignement, sa façon d'enseigner.

Le fait du sujet chez Lacan est de ne pas pouvoir être autrement que toujours *a priori* déjà représenté par un signifiant pour un autre signifiant qui ne le représente pas. Car le sujet ne peut trouver dans le langage le signifiant qui, enfin, lui livrerait son être sans discussion. Le sujet est constitué de cet écart entre ce qu'il est, ce qu'il dit, ce qu'il ne peut pas dire qui l'incomplète, qui lui barre l'accès à la connaissance de ce qu'il est vraiment. Cette division, cet empêchement, est ce qui entraîne Lacan à l'écrire sujet barré (\$), la barre indiquant son défaut à être. Le sujet manque à être. Il ne se fait jour qu'à travers le Symbolique, dans la chaîne des signifiants, et perd dans l'écart entre chaque signifiant une part de ce qu'il est, un fragment de Réel, en tant qu'impossible à dire, à représenter.

La prise en compte d'un sujet divisé par une parole qui l'incomplète amène à envisager que ce manque à être pourrait être lu comme source de perturbation. Cela engagerait à considérer que les difficultés que rencontrent certains professeurs des écoles en natation ne sont pas liées uniquement aux éléments conjoncturels qui déterminent cet enseignement. La confrontation du sujet à un Réel vide de sens, un Symbolique qui ne peut que le « mi-dire » (Lacan, 2001) et un Imaginaire qui lui

voile la réalité, rend compte de causes possibles à ce qui peut perturber la mise en œuvre de l'enseignement de la natation par un enseignant qui s'en trouve dès lors potentiellement affecté.

5. L'affect

L'étude du rapport de l'enseignant à la natation a révélé le poids de la dimension affective qui le constitue à travers trois éléments majeurs : la prise en compte de la dimension symbolique de l'eau, le rapport singulier de chacun à cette pratique/enseignement et le contexte spécifique à l'enseignement de la natation.

Parallèlement, l'étude relative aux difficultés des enseignants a également pointé que les états affectifs de l'enseignant pouvaient être envisagés soit comme une réaction aux difficultés générées par l'environnement de la situation de classe, soit comme une cause de ces difficultés.

Ces deux rappels soulignent la part de la dimension affective dans le rapport de l'enseignant avec le savoir à enseigner et les modalités pour y parvenir. Car en effet, les émotions sont inhérentes à l'expérience professionnelle et provoquent parfois ce que Bion (1962) nomme des « turbulences émotionnelles ». Autrement dit, les enseignants peuvent se retrouver en classe pris dans des mouvements émotionnels contingents qui les submergent momentanément. Dès lors, s'intéresser à ce que recouvre la « vie émotionnelle » (Klein, 1952) des enseignants quand ils sont en situation d'enseigner paraît incontournable dans une recherche qui se donne pour objectif d'identifier des causes inconscientes de leurs difficultés.

Les termes à même de caractériser les états de cette « vie émotionnelle » sont multiples et polysémiques : émotion, sentiment, humeur, éprouvé, affect, etc. Bien que plus ou moins familiers, il s'agit pourtant, si l'on veut bien s'y pencher, de concepts aux contours imprécis que les différents ancrages théoriques auxquels ils se rattachent peinent à circonscrire. Ce que Comte-Sponville (2001, p. 200) exprime en ces mots : « les frontières entre ces différents concepts sont floues, et ce flou est essentiel à l'émotion : si l'on y voyait absolument clair, on ne serait pas ému. »

L'intention de cette partie est donc de rendre compte de la manière dont la psychanalyse appréhende la question de l'affect pour étayer l'hypothèse selon laquelle certaines difficultés à enseigner auraient une relation de causalité avec ce concept.

Pour cela, il s'agit dans un premier temps de préciser ce que revêt la notion d'émotion afin de pouvoir définir l'affect comme un état émotionnel particulier. Un deuxième temps vise à montrer comment le concept d'affect est appréhendé dans le champ de la psychanalyse. Enfin, le dernier temps

est consacré à la mise en relation de l'affect et des difficultés des enseignants à partir des rapports entre l'affect et la vérité, le langage et le temps.

5.1 L'émotion

« L'émotion est absolument involontaire, elle est un pur événement intérieur, elle arrive, c'est tout, vous surprend, vous désarme, insiste et bouleverse l'ordre des pensées comme tout autre ordre d'ailleurs. » (Dufourmantelle, 2019, p. 55). Sensation agréable ou désagréable considérée du point de vue affectif, elle est, selon Ria, « un mouvement impulsé par autre chose que soi-même et qui déporte hors de soi-même » (2005, p. 7).

Ainsi, l'émotion se caractérise d'abord par une expérience subjective de plaisir ou de déplaisir. Cosnier (2006) définit l'émotion comme un éprouvé subjectif, plaisant ou déplaisant, issu de la confrontation à une situation. Entendue comme une réaction à un événement extérieur dans le présent de son avènement, l'émotion traduit l'influence de l'environnement physique et/ou humain sur le sujet. Il y aurait donc un effet contexte qui interviendrait dans le déclenchement des émotions : dans le cadre de l'enseignement de la natation, un exemple pourrait être la peur d'un enseignant face à la prise de risque de certains élèves. Ainsi, comme le soulève Ria (2005), n'y aurait-il pas pour les enseignants, à travers les émotions éprouvées dans l'enseignement de la natation, un effet à référer au contexte matériel dans lequel ils évoluent ? L'architecture et l'aménagement d'une piscine seraient-ils pourvoyeurs d'émotions pour les enseignants ? Dans cette perspective, ne pourrait-on pas avancer que l'effet contexte génère des émotions qui impactent les choix opérés par l'enseignant pour la mise en oeuvre de son enseignement ? Par exemple, un enseignant pourrait privilégier systématiquement de faire évoluer ses élèves dans le "petit bain" parce qu'il éprouverait de la peur à les voir dans le « grand bain ».

Par ailleurs, l'émotion aurait, pour la personne, une fonction de communication visant à informer autrui de la valeur affective que la situation prend pour elle. « L'émotion est la signature de l'altérité. Elle est signe, précisément, qu'il y a de l'autre et que cet autre nous atteint. » (Dufourmantelle, 2019, p. 55). Du latin *movere*, qui signifie « déplacer hors », elle dessine un mouvement de l'intérieur (le ressenti) vers l'extérieur (la manifestation physique) ; elle renvoie à ce qui mobilise le sujet en direction de l'autre. « L'émotion se trouverait ainsi au carrefour du corps et de la relation à l'autre ; au croisement du rapport du sujet à son propre corps, à ce qu'il ressent et éprouve, et de ce qu'il peut communiquer à autrui. » (Blanchard-Laville, 2013, p. 102). Ainsi, elle apparaît par l'expression communicative de signes visibles qui surgissent, incontrôlables. Brève et

passagère, « l'émotion nous compromet » (Dufourmantelle, 2019, p. 50). Autrement dit, l'émotion parle pour le sujet et livre, à son insu, des éléments de sa subjectivité. Elle est « comme un lien avec l'autre et avec soi-même » (Mellier, 2005, p. 10). Ainsi, la surprise qu'un enseignant exprime par un regard écarquillé et la bouche entrouverte par exemple face à la conduite aquatique inattendue d'un élève pourrait être interprétée comme le signe d'une désapprobation à l'égard de cette conduite.

Bien que l'émotion, de par sa nature, prive la personne d'un accès momentané à la réflexion, elle reste cependant « énonçable », c'est-à-dire qu'il est possible, avec plus ou moins de facilité ou de difficulté selon la personne, de poser des mots sur l'émotion ressentie pour la caractériser et la communiquer à l'autre. Ainsi, un enseignant dans le cadre d'une séance de natation pourrait exprimer verbalement à un élève sa joie de le voir réussir une tâche motrice dans laquelle il s'est longtemps investi.

Ce dernier élément de définition de l'émotion offre, par distinction, un point de départ intéressant pour caractériser plus précisément ce que recouvre le terme « affect » dans le paradigme de la psychanalyse.

5.2 L'affect en psychanalyse

Si l'affect désigne en psychanalyse « l'expression émotionnelle, éventuellement réprimée ou déplacée, des conflits constitutifs du sujet » (Emerich, 2009, p. 41), cette première définition ne permet cependant pas de tenir le « savoir concernant les affects pour très assuré » (Freud, 1915). En effet, nombre d'auteurs (Freud, 1915 ; Lacan, 1958 ; Green, 1973) s'y réfèrent sans pour autant déployer complètement une théorie de l'affect, traduisant en cela le caractère complexe de ce concept pourtant à la base du fonctionnement psychique. Il semble donc opportun de s'attacher au travail des auteurs ci-dessus mentionnés pour tenter de circonscrire un peu ce concept et son utilisation dans ce travail doctoral.

5.2.1 La découverte freudienne

Dans la théorie freudienne, l'affect est une modalité d'expression des pulsions. Il manifeste et régule le fonctionnement psychique d'un sujet. Freud envisage l'affect comme un représentant pulsionnel qu'il décompose en une « représentation » proprement dite et un « *quantum* d'affect » qui « correspond à la pulsion en tant qu'elle s'est détachée de la représentation et trouve une expression conforme à sa quantité dans des processus qui sont ressentis sous forme d'affects » (Freud, 1915a, p. 195). Autrement dit, l'affect correspond à « une décharge pulsionnelle, perçue comme sensation, dont il est

l'expression quantitative » (Le Guen, 2005, p. 14). Cette décharge organisée autour de l'axe « plaisir/déplaisir » conduit à un état affectif pénible ou agréable et en ce sens, donne à l'affect un caractère conscient. Cela signifie dans la théorie freudienne qu'il n'existe pas d'affect inconscient. L'affect apparaît donc comme ce qui permettrait de rendre compte des manifestations pulsionnelles du sujet car si la pulsion « n'était pas attachée à une représentation ou n'apparaissait pas sous forme d'état d'affect, nous ne pourrions rien savoir d'elle » (Freud, 1915, p. 218).

5.2.2 L'orientation lacanienne

L'orientation lacanienne, par son ancrage théorique, considère l'affect dans le rapport du sujet au signifiant. Plusieurs précisions peuvent être avancées pour structurer cette approche de l'affect.

La première consiste à envisager l'affect qui éprouve le corps comme un effet de langage. Il est un *effect*, dit Soler (2011, p. 8) pour souligner l'idée d'un corps soumis aux effets des signifiants. Cette position invite à questionner la garantie de vérité que pourrait offrir le caractère spontané et observable des manifestations de l'affect.

Une deuxième précision tient au lien que Lacan établit entre affect et désir. En nommant les affects, les « passions de l'âme », Lacan (1973) leur confère un caractère effusif certes mais durable ce qui les distingue en cela des émotions, brèves et inscrites dans le présent. Il est alors possible d'envisager avec Miller (2016) que les affects conservent leur rapport à l'objet et se font rapport à l'objet. Autrement dit, dans la proposition faite par Lacan, l'affect est toujours lié à ce qui constitue le sujet comme être désirant. L'affect est celui du sujet parlant, du *parlêtre*, davantage que celui qui émane d'un corps organique. Ce qui affecte le sujet, c'est la dépendance qui le lie au désir de l'Autre et qui l'oblige à n'exister qu'à travers ce désir à jamais insatisfait.

La dernière précision a trait à la jouissance, que Lacan associe à l'affect au même titre que le signifiant et le désir. L'affect en tant qu'effet du langage et éprouvé corporel est lié à la jouissance qui peut se définir comme « le rapport de l'être parlant au corps » (Lacan, 2001b). Le corps, ici, est sujet à un double mouvement. D'une part, il devient l'équivalent du lieu de l'Autre où s'inscrit une signification possible de ce qu'éprouve le sujet. D'autre part, il est également le lieu de ce qui échappe au sujet c'est-à-dire de l'expression pulsionnelle ou de la rencontre du sujet avec l'objet *a* autour duquel la jouissance s'organise.

5.2.3 L'approche de Green

Green (1973) se démarque de l'approche de l'affect opérée par Freud et Lacan en considérant que ces derniers, pour rendre compte de l'inconscient, ont minoré la place de l'affect au détriment du déchiffrement des représentations.

En prenant appui sur la conception freudienne de la représentation de la pulsion, c'est-à-dire ce par quoi se manifeste la pulsion tout en restant hors de la conscience, Green propose de considérer l'affect comme « un tenant lieu de représentation » (Green, 1973, p. 178) ajoutant alors à la dimension quantitative de l'affect une valeur qualitative.

Pour Green, l'affect, qui est une décharge en partie orientée vers l'intérieur du corps, ne serait pas sans laisser de traces mnésiques, une « mémoire affective » (Green, 2002) pour autant inaccessible à l'appareil psychique. Il propose le concept d'« affect inconscient » pour désigner ce processus qui affecte la psyché sans que celle-ci ne semble s'en affecter ni même s'en soucier.

« L'affect se présente comme une expérience corporelle et psychique, dans laquelle la première est la condition de la seconde » (Cupa, 2012, p. 12). Cette conception de l'affect le positionne sur les deux versants du corporel et du psychique, proposant ainsi une conception du champ de l'affect s'étendant du corps au langage. Ainsi, si l'affect, par son orientation interne, est un message pour soi, il est aussi orienté vers l'autre et s'entend comme un message vers l'autre, caractérisant un discours affecté.

Le « discours vivant » (Green, 1973) est ce discours où l'affect tient lieu de représentation, où l'affect est un « signifiant » qui entre dans la chaîne des signifiants et qui peut aussi désorganiser la parole par le retour indicible du corporel, déliant alors l'affect de la parole.

5.3 Affect et difficulté à enseigner

La présentation des trois références psychanalytiques relatives à la notion d'affect permet de prendre un appui pour dégager trois caractéristiques constitutives de l'affect. Leur mise évidence vise à mieux appréhender l'étude des difficultés rencontrées par les enseignants en natation, à partir de l'hypothèse du rapport de causalité entre affect et difficulté. Cet éclairage s'établit autour de trois points en référence aux instances lacaniennes du Réel, du Symbolique et de l'Imaginaire. Le premier, qui pourrait être référé au registre de l'Imaginaire, vise à cerner la vérité de l'affect. Il cherche à questionner la valeur qui peut être donnée aux manifestations de l'affect. Le deuxième point, qui renvoie au registre du Symbolique, a pour intention de préciser la relation entre l'affect et le langage. Enfin, le dernier point, met en relation l'affect et le temps, en inscrivant ce rapport dans l'effet d'après-coup qu'illustre l'affect, le reliant ainsi à l'instance du Réel.

5.3.1 Affect et vérité

Ce premier point, référé au registre de l'Imaginaire, cherche à questionner la valeur de vérité donnée aux manifestations de l'affect. La vérité peut se comprendre comme l'adéquation entre une proposition et la réalité à laquelle cette proposition se réfère. Connaissance conforme à la réalité, elle s'inscrit en correspondance avec le langage qui la dit. Lacan (1966) remet en cause cette conception de la vérité comme accord ou correspondance entre le langage et la réalité. En psychanalyse, la vérité est une dimension essentielle de l'expérience analytique et, à partir du sens qu'en donne Lacan, n'a de fondement que dans la parole.

Pour la psychanalyse, la vérité est celle de l'inconscient, insue du sujet et qui se manifeste dans les formations de l'inconscient et les symptômes. Si elle trouve toujours le moyen de se dire, au détriment de celui qui parle, elle ne peut cependant pas se dire toute entière en ce qu'elle se réfère au registre du Réel. C'est parce que la vérité concerne un impossible à dire qu'elle ne peut que se « mi-dire ». Se pose alors la question de la part de vérité qui se dévoile dans ce que dit le sujet de l'affect éprouvé ainsi que celle qui reste inaccessible. La vérité de l'affect ne serait-elle pas fictive ?

À partir de la théorie des pulsions, deux éléments relatifs à la fonction de décharge de l'affect peuvent servir d'appui pour discuter de la valeur de vérité accordée à l'affect.

Le premier élément concerne l'organisation de la décharge autour de l'axe « plaisir/déplaisir », conduisant à un état affectif pénible ou agréable. L'affect est alors de l'ordre de l'éprouvé, d'un ressenti rendu conscient par des manifestations corporelles telles que le tremblement de mains, de la voix, « la boule au ventre », les larmes, l'accélération du rythme cardiaque, etc. Ces manifestations, en avertissant par leur essence le sujet, établissent alors l'impossibilité de poser l'affect comme inconscient par le principe qu'il est toujours un signifié au sujet. Le caractère authentique et compréhensible par l'observation directe des effets de l'affect sur le corps lui conférerait une valeur de vérité.

Cette perspective invite à questionner la lecture et l'interprétation des affects qu'éprouve un enseignant en natation. Si le corps est le lieu de l'affect, suffirait-il d'analyser les manifestations de ce dernier pour en révéler les causes ?

En se limitant à une analyse du signifié, cette position indique que l'affect n'offre pas d'équivoque. Si comme le suggère Lacan (pour penser l'affect il faut « en passer par le corps » (1974, p. 39), c'est davantage la référence au corps comme effet du langage dont il s'agit pour permettre de dépasser l'effet de surface et de semblant de l'affect.

Le deuxième élément est de considérer que cette décharge « correspond à la pulsion en tant qu'elle s'est détachée de la représentation » (Freud, 1915). Dans l'expression pulsionnelle, l'affect est associé à la représentation. La représentation correspond à la fois à un investissement, au sens où

elle se fait le support d'une image de l'instance de l'inconscient, et également à une liaison, au sens où elle se fait le représentant de cette instance (elle agit en lieu et place).

L'association entre la représentation et l'affect donne à ce dernier une valeur qualitative, qui permet de considérer qu'il ne peut être conçu hors du Symbolique. Pour autant, dans la manifestation de l'inconscient que constitue l'expression pulsionnelle, l'affect, en tant que processus de décharge, se détache de la représentation, refoulée. Dans la perspective lacanienne, « ce qui de l'affect est refoulé, ce sont les signifiants qui l'amarrent » (Lacan, 2005, p. 23). Affect flottant, il se déplace d'une représentation à une autre, il s'en va à la dérive. Il est en cela trompeur sur ses origines. Comme le souligne Soler : « l'affect s'éprouve, et même éprouve le sujet mais ne prouve rien, n'est pas ami de la preuve » (2011, p. 6). Dit autrement, cela signifie que l'affect, qu'éprouve le sujet dans le vécu d'une situation présente, ne rend compte en rien de sa cause. Dépourvu de signifiants pour être dit, l'affect ne permet pas de signifier les causes de ce qui perturbe et embarrasse profondément le sujet. Il y a dans la manifestation de l'affect une fausse évidence, celle de considérer qu'il s'origine dans la situation qui le fait émerger.

Dès lors, la sensation désagréable que dit éprouver un professeur des écoles confronté à la situation de voir ses élèves s'éloigner du bord du bassin en natation ne pourrait-elle pas renvoyer à une autre cause que la crainte *a priori* évidente qu'ils se mettent en danger ?

Considérer que l'affect ment sur ses origines engage à « vérifier l'affect » (1974, p. 524) comme s'y emploie la psychanalyse. Il s'agit de s'intéresser et de repérer dans l'expérience de la rencontre avec les enseignants disant éprouver des difficultés ce qui dans l'affect prévaut de l'inconscient.

5.3.2 Affect et langage

Le deuxième point, qui met en relation l'affect et le langage, peut être référé au registre Symbolique. Cette relation semble marquée par l'impossibilité pour le sujet d'associer un mot à l'affect, une représentation de mot – *wortvorstellung* – pour Freud ou un signifiant pour Lacan, pour le décrire et le signifier. L'affect est dépourvu de signifiant, ou, en détournant l'expression de Victor Hugo « les mots manquent aux émotions » (1829, p. 704), il semble que les mots manquent à l'affect. Il y aurait dès lors dans la parole d'un professeur des écoles, affecté par l'enseignement de la natation, un impossible à dire, à décrire et à expliciter ce qu'il éprouve afin de pouvoir en fournir une signification.

Si l'affect est un éprouvé qui ne peut être décrit, il n'est pour autant pas exclu du discours. Comme le souligne Parea et Levivier (2012, p. 75) « toute unité de la langue peut servir de “point de capiton” à l'affect ». Le point de capiton est un terme de matelassier qui désigne là où l'aiguille entre

et ressort caractérisant en cela un point d'accroche et de fuite. Rapporté au discours, il correspond au signifiant, qui constitue un lieu et un moment de manifestation de l'affect pour le sujet ; manifestation qui peut émerger dans la parole et pour autant qui n'en donne pas tout le sens. Ainsi, proposer à un enseignant de dire ses difficultés à enseigner la natation permettrait de repérer les traces d'affects dans le produit de son énonciation.

Si les traces de l'affect peuvent être présentes dans la parole du sujet, elles peuvent également apparaître dans l'acte de parole ou encore être visibles chez celui qui parle, c'est-à-dire dans les processus de l'énonciation. Elles révèlent une « énonciation affectée qui désigne le marquage affectif de l'énonciation, de l'énoncé et de l'énonciateur » (Parea et Levivier, 2012, p. 75). Pour rendre compte du nouage entre affect et parole, Parea et Levivier distinguent, en plus du discours sur l'affect et de l'énonciation affectée, un autre registre, celui de « désénonciation qui désigne l'impossibilité de tenir un discours en raison d'un état, d'une sensation ou d'une émotion qui s'impose au sujet de manière prégnante, pour un temps variable, empêche la pensée organisée et son expression » (*id.*, p. 77).

L'impossibilité à tenir un discours organisé témoignerait de la préemption de l'affect sur une énonciation organisée à partir d'une pensée rationnelle faite de savoirs, de connaissances. En ne trouvant pas de mots ou en restant sans voix pour dire ses difficultés en natation, l'enseignant rendrait compte d'une parole affectée.

5.3.3 Affect et temporalité

Le dernier point est celui du rapport de l'affect à la temporalité, c'est-à-dire des aspects temporels qui concourent à sa manifestation. L'émotion apparaît comme un mouvement du sujet provenant de la réaction immédiate face à un événement présent ; c'est le cas par exemple de la peur que pourrait ressentir un enseignant de voir un élève débutant, lâcher le bord du bassin et immerger complètement sa tête avant de revenir à la surface de l'eau. L'affect se distingue de l'émotion dans la mesure où, par son lien à une représentation d'ordre quantitatif et qualitatif de la pulsion, il est en relation avec l'histoire du sujet. C'est-à-dire que la représentation qualitative associable à l'affect est décrochée de la situation d'actualité et que le quantum d'affect apparaît comme disproportionné au regard de cette même situation. Aussi, en reprenant l'exemple ci-dessus, la peur éprouvée par l'enseignant serait exacerbée au regard du danger réel qu'encourt l'élève dans cette situation. Les causes de cette peur trouveraient leur origine dans l'expression du souvenir d'un vécu subjectif affecté.

Ces éléments témoignent du déclenchement de l'affect sans lien apparent avec un incident ou danger réel. Surgissant comme « étranger dont la présence semble incompréhensible » (Saint-Girons, 1997, p. 21), l'affect rend compte du retour dans le présent d'un point de Réel non symbolisé ; il est un « touche au réel » (Miller, 2016, p. 98).

La manifestation de l'affect serait donc liée au processus d'« après-coup », traduction proposée par Lacan (1953) au terme de *Nachträglichkeit* (Freud, 1900), qui désigne l'effet dans le présent d'une expérience traumatique et pathogène vécue dans le passé dont le sujet ne se souvient pas mais qu'il ne parvient pas à oublier. Green (1973) s'inspire de ce concept qui est pour lui un processus diachronique du vécu et de la fabrication *a posteriori* du sens de ce vécu. Il correspond à un « effet de résonance [...] un moment qui ressaisit des fragments passés, épars et disjoints, mais appartenant à une autre séquence temporelle. » (Green, 1973, p. 279).

L'affect qui se signifie par exemple par la confrontation aux difficultés d'enseigner la natation, est donc porteur d'une mémoire renvoyant à l'histoire du sujet. Il traduit l'effet d'après-coup dans le présent du « déjà-là » du sujet. Dès lors, la prise en compte et le déchiffrement de l'affect s'avère nécessaire dans une recherche à visée compréhensive portant sur les causes inconscientes à ces difficultés.

Cette partie a permis d'éclaircir la notion d'affect afin de proposer une lecture, orientée par la psychanalyse, des états affectifs éprouvés par les professeurs des écoles dès lors qu'ils enseignent la natation. Pour conclure, il peut être avancé que l'environnement constitutif de l'enseignement de la natation agirait comme un déclencheur à la manifestation d'affects. Celle-ci s'origine dans le rapport du sujet à son désir et semble indiquer que le rapport de causalité entre affects et difficultés à enseigner, fait de ces dernières des conséquences à l'affect éprouvé davantage que des causes.

La psychanalyse repose sur un objet, l'inconscient, qui échappe au contrôle du sujet et dont les manifestations rendent compte du désir qui l'anime et dont il ignore presque tout. Ainsi, cet ancrage théorique offre la possibilité d'un éclairage original permettant d'envisager l'étiologie des difficultés des enseignants en natation depuis leur caractère inconscient. Cet inconscient, qui régit la vie du sujet, implique pour le chercheur qui observe ou entend le récit des difficultés qui se manifestent dans l'enseignement de la natation, de voir et d'entendre au-delà des effets visibles et évidents. Car l'enseignant, sujet/jouet de son désir, se trouve confronté à un Réel inaccessible, divisé par une parole qui l'incomplète, assujettit à un idéal qui lui masque la réalité. Cette position rend alors compte de causes possibles de ce qui peut perturber la mise en œuvre de son enseignement de la natation ; une situation qui peut potentiellement l'affecter.

La référence au cadre théorique de la psychanalyse offre la possibilité de questionner autrement la nature et les causes des difficultés rencontrées par certains PE dans l'enseignement de la natation.

QUATRIEME PARTIE : Question(s) de recherche

Cette recherche s'inscrit dans un contexte professionnel, celui de l'enseignement de la natation à l'école, et concerne des professeurs des écoles, en proie à des difficultés dans leur activité d'enseignement.

Le questionnement qui fonde ce travail, avant de devenir un objet de recherche par une mise à distance épistémologique avec la pratique, trouve son origine dans les constats issus de certaines expériences de mon parcours professionnel.

Tout d'abord, dans ces moments où, en tant qu'enseignant, j'ai moi-même éprouvé des difficultés à enseigner. Ensuite, en tant que formateur confronté à la réalité professionnelle des enseignants, dans l'observation, au bord des piscines, de professeurs des écoles en difficulté avec l'enseignement de la natation, dans le constat de tentatives de certains d'éviter d'avoir à assumer la charge de cet enseignement, dans le témoignage d'autres disant leur embarras à faire progresser leurs élèves. Enfin, dans ma reprise d'étude en master, où le repérage pour un PE d'une impossibilité à faire usage de certains contenus reçus en formation, m'a interpellé sur la difficulté à enseigner la natation.

Cette difficulté semble faire symptôme commun pour certains enseignants. Je l'ai prise comme le signe visible d'une perturbation intime en écho à mon propre rapport à la difficulté évoqué précédemment. Comme il est partagé, ce symptôme donne à la difficulté à enseigner la natation une valeur épistémologique.

Le travail conduit dans les pages précédentes a permis, par la présentation et l'analyse du domaine de la natation, du thème de la difficulté et du concept de rapport au savoir, de positionner la difficulté à enseigner la natation comme un objet épistémologique possible dans le champ des sciences de l'éducation et dans celui des STAPS. Les interrogations et les hypothèses qui émergent de ce travail contribuent à la formulation de la question de recherche qui permet de les rassembler et de les synthétiser.

Le rappel du travail exploratoire mené en master, a mis en évidence des raisons inconscientes du non réinvestissement des contenus de formation en natation transmis lors de stage de formation continue alors qu'ils étaient pourtant dits appréciés par des PE. Ce travail a pointé que cet enseignement n'était pas neutre affectivement pour ceux qui le recevaient. Pour certains professeurs des écoles la natation n'est pas un enseignement qui va de soi et génère des difficultés. Ces résultats ont suscité l'envie de poursuivre ce travail pour comprendre la nature des difficultés rencontrées.

L'étude relative au savoir en natation a mis en évidence le poids de la dimension affective dans le rapport que les enseignants entretiennent à cette activité et son enseignement. La spécificité du milieu aquatique modèle un savoir qui confronte l'enseignant à quelque chose d'intime qui l'affecte. L'enseignement de la natation, parce qu'il relie le savoir et le professeur des écoles dans le contexte de la piscine, offre le cadre propice à l'expression d'un rapport intime avec le savoir à enseigner. Les remous générés par le retour à la surface de ce rapport personnel perturbent la conception et la mise en œuvre de l'enseignement de la natation. Ce que révèle l'étude du savoir en natation invite à questionner les causes de cet effet savoir sur le sujet qui l'enseigne et la nature de ces liens avec les difficultés qui se manifestent dans l'enseignement.

L'éclairage apporté à la notion de difficulté a révélé la diversité de ses origines, liées au savoir à transmettre, au contexte dans lequel il se transmet, à ceux chargés de se l'approprier, et à celui qui est en charge de sa transmission. Par sa nature (didactique/personnelle), sa durée (ponctuelle/persistante), son intensité (faible/forte) et ses effets (sur l'enseignement/sur l'enseignant), la difficulté à enseigner témoigne de son rapport étroit avec l'enseignant. Perturbant son enseignement et embarrassant son être, les difficultés apparaissent comme des symptômes de quelque chose qui échappe à l'enseignant et qui l'affecte dans son enseignement.

Elles se manifestent par l'empêchement et l'embarras à faire usage de certaines compétences professionnelles. Ces éléments invitent d'une part à questionner la nature de ces difficultés, leurs effets sur l'enseignement de la natation ; et d'autre part à se placer dans une perspective étiologique afin de chercher et de comprendre les causes psychiques de ces difficultés.

L'analyse du concept de rapport au savoir renforce l'idée selon laquelle, dans l'enseignement, c'est davantage le sujet que le savoir qui se manifeste. La mise en lumière de la dimension subjective et inconsciente du rapport qui lie un sujet à un savoir, rend compte de l'expression du désir du sujet. Elle offre une lecture différente des difficultés à enseigner la natation. Symptômes des turbulences dans le rapport au savoir de l'enseignant, leur compréhension nécessite de questionner leurs causes possiblement d'origine inconscientes.

Le cadre théorique de la psychanalyse apporte un éclairage permettant la recherche des causes inconscientes de la difficulté à enseigner la natation. Il ouvre des perspectives pour déchiffrer autrement les difficultés rencontrées en natation qui désorganisent le déroulement de l'enseignement et qui déstabilisent l'enseignant, et en comprendre les causes et les conséquences. Il permet donc d'envisager d'autres façons de « faire avec » depuis la position de formateur de formateur en natation.

À la lecture de ces éléments la question de cette recherche peut se formuler ainsi : y-a-t-il des causes inconscientes à la difficulté d'enseigner la natation ? Le cas échéant, quelle est la nature de ces causes ? Quelle est leur origine ?

Cette question en appelle d'autres qui viennent la préciser et l'étayer. Quelle est la nature des difficultés qui se manifestent dans l'enseignement de la natation ? Quels sont leurs effets sur la situation d'enseignement et sur l'enseignant ? En quoi la natation et la piscine apparaissent-elles respectivement comme une activité et un lieu révélateurs de ces difficultés ?

Dans quelle mesure l'analyse des difficultés qui émaillent cet enseignement offre-t-il une compréhension de la position de sujet désirant d'un enseignant dans son rapport au savoir ?

Enfin, les interrogations à l'initiative de cette réflexion, parce qu'elles renvoient à ma position de formateur, ne peuvent faire l'impasse sur la dimension professionnelle. Dès lors, une question sous-jacente à ce travail serait de se demander quelles seraient les perspectives pour mieux identifier et prendre en charge ces difficultés ?

CINQUIEME PARTIE : Cadre méthodologique

Cette partie a pour but de mettre en lumière les options méthodologiques choisies, en lien avec le cadre théorique présenté et la problématique envisagée.

Le syntagme « méthodologie » est composé de *meta* qui signifie « après, qui suit », *hodos*, « le chemin, la voie, la direction qui mène au but » et de *logos* « étude ». La méthodologie serait donc l'étude, en tant qu'ensemble de règles et de démarches, que le chercheur adopte pour conduire sa recherche et qui indique au lecteur les chemins qu'il a choisis de prendre pour parvenir à interroger son objet de recherche. Par conséquent, puisque la méthodologie est son instrument pour analyser la réalité étudiée, elle dépend des postulats qu'il considère valides.

Le premier postulat est en lien avec la prise en compte de la subjectivité du chercheur à travers son implication dans le travail de recherche. En écho à ce qui a été écrit dans l'introduction générale de cette thèse, l'implication du chercheur apparaît à la fois en filigrane tout au long de ce travail et agit comme un filtre à l'étude de l'objet de recherche.

Le second postulat tient au choix d'une méthode de recherche qualitative. Au regard du champ épistémologique retenu le choix d'une méthode de recherche qualitative s'est imposé de lui-même, car « plusieurs motivations classiquement associées au domaine de la recherche qualitative sont également aux fondements de la psychanalyse » (Gilbert, 2007, p. 275). C'est tout d'abord l'importance donnée à la singularité et la valeur accordée à la subjectivité. C'est également, dans une démarche inductive, la question de l'ouverture du chercheur à l'imprévu et, partant du postulat que le savoir est du côté du sujet, à l'inconnu. C'est aussi la quête de compréhension car « la recherche qualitative s'inscrit dans une visée compréhensive en s'attachant à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et ce, dans un contexte ou une situation donnés » (Brossais, 2016, pp. 7-8). Ainsi, la méthode qualitative est congruente au recours à la construction de cas clinique développée dans cette recherche.

Dans cette partie, le premier chapitre expose les fondements et la définition de la démarche clinique qui a été retenue pour soutenir ce travail puis décline cette démarche dans le champ épistémologique de la psychanalyse en sciences de l'éducation ; cet ancrage nécessitant de s'attacher à l'éthique et à l'implication du chercheur.

Puis le deuxième chapitre rend compte des instruments construits et utilisés pour recueillir les données de cette étude. Enfin, la méthode de traitement des données mise en œuvre est présentée dans un troisième chapitre à travers l'explicitation de la méthode d'analyse utilisée et de la construction de cas qui fonde cette recherche clinique.

Chapitre 1 : La démarche clinique au cœur des intentions méthodologiques

Dans ce chapitre, des points de repère permettant de définir et de comprendre la démarche clinique sont apportés avant que ne soit développées les spécificités de la démarche clinique orientée par la psychanalyse dans les sciences de l'éducation ; l'objectif étant d'argumenter le choix et de soulever les enjeux et les conséquences de cette méthode pour ce travail de recherche. Dans cette perspective, les travaux de Cifali (1982, 1994, 2018, 2019), Ardoino (1989) et d'autres chercheurs qui utilisent la démarche clinique en recherche serviront de point d'ancrage.

1. La démarche clinique : de la médecine aux sciences de l'éducation

L'utilisation du mot « démarche », préféré à « méthode », relève d'un choix réfléchi qu'il convient de justifier. Une démarche est d'abord une manière de marcher. Cette acception recouvre à la fois l'idée de déplacement et la façon dont ce déplacement est réalisé. Au sens figuré, une démarche est une manière de raisonner, de penser, une façon dont l'esprit progresse, chemine dans une activité ; déplacement et *modus operandi* se retrouvent.

Utiliser le paradigme « démarche » pour cette recherche invite donc à penser à la fois un déplacement intellectuel et la manière dont s'effectue ce déplacement. Appliquée à la clinique analytique, qui inclut le chercheur dans son objet de recherche, il semble que la démarche invite le chercheur à se déplacer tout autant qu'à réfléchir sur comment il se déplace, c'est-à-dire qu'elle l'engage dans un mouvement duquel il se fait responsable et qu'il analyse continuellement à l'aune de sa subjectivité.

1.1 Un détour étymologique

Le mot « clinique », du grec *klinikê* « médecine exercée au chevet des malades », renvoie à la relation que noue un médecin et son patient ; il évoque l'attitude de celui qui, dans le but de poser un diagnostic pour soigner le malade, l'examine et l'écoute se dire à propos de ses symptômes, au sens médical de « manifestation spontanée d'une maladie permettant de la déceler, qui est perçue subjectivement par le sujet ou constatée objectivement par un observateur »⁵⁴.

⁵⁴ CNRTL

Le terme *klinikê* renvoie lui-même au verbe *klinein* « pencher, incliner » qui « désigne un mouvement destiné à changer un état initial [...] autrement dit, de s'engager à la modification d'une position première » (Adam, 2012, p. 15). Il s'agit donc de lire dans l'origine du mot « clinique » une intention de faire évoluer une position et par extension, une situation.

Au sens figuré, la forme pronominale « se pencher » signifie « manifester attention et intérêt ».

Ainsi, l'étymologie du mot pointe que la clinique se développe dans la relation à l'autre, qu'elle privilégie l'écoute attentive de sa parole pour viser « la construction d'une compréhension en situation » (Cifali et Perilleux, 2012, p. 12).

L'enseignement, puis la formation, parce ce qu'ils me confrontent sans cesse à des situations complexes où s'articulent le social, l'institutionnel et le personnel, exigent une posture réflexive et une éthique de l'action – au sens de la *phronêsis*⁵⁵, pratique qui opère un calcul avec des valeurs morales universelles pour agir en conséquence – qui entrent en résonance avec le terme « clinique » tel que défini précédemment. Car en effet, comme l'indique Lhuilier (2006, p. 182) le mot « clinique » renvoie à « une démarche de production de connaissances » qui favorise « la coproduction de la compréhension du sens des conduites en situation ». Autrement dit, il s'agit bien ici d'entrer en relation avec l'autre – l'enseignant, notamment – pour construire avec lui une compréhension des situations rencontrées et viser leur évolution, voire une certaine transformation.

Cette démarche, qui « est liée à la normale difficulté : de soi, de l'autre, de la relation entre soi et soi, entre soi et l'autre, entre soi et le monde » (Cifali, 2001, p. 32) apparaît également en syntonie avec mon objet de recherche qui s'intéresse à la nature et aux causes de la difficulté à enseigner la natation pour certains enseignants.

1.2 La clinique, du champ médical aux sciences humaines

Le terme « clinique » s'est progressivement détaché du champ médical pour traverser les sciences humaines. En 1949, Lagache (cité par Anzieu, 1976), qui affirme que l'approche clinique ne peut pas rester réservée au domaine médical, en donne une première définition : la méthode clinique en psychologie, c'est « l'étude approfondie de cas individuels » (*id.*, p. 159). Elle « s'intéresse à la totalité des réactions d'un être humain concret et complet aux prises avec une situation » (*id.*, p. 160).

⁵⁵ Dans l'*Éthique à Nicomaque*, au Livre VI, Aristote donne la définition de la *phronêsis* : « La *phronêsis* est un état vrai, accompagné de raison, qui porte à l'action quand sont en jeu les choses bonnes ou mauvaises pour l'homme ».

2. Vers une définition de la démarche clinique

C'est à Revault d'Allonnes (1989) que l'on doit d'être passé d'une discipline – la psychologie clinique – à un mode de connaissance transposable : la démarche clinique. Dès lors, il s'agit de préciser ce que la démarche clinique recouvre à partir de l'analyse de la définition qu'en donne Ardoine (1989, p. 64) : « Est donc proprement clinique aujourd'hui, ce qui veut appréhender le sujet à travers un système de relations constitué en dispositif, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués, qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi comme pour lui ou pour nous » s'agissant « plutôt d'une sagacité (perspicacité) d'accompagnement dans une durée, d'intimité partagée, dont, comme le travail de l'historien, les exemples psychanalytique, socio-analytique, ethnologique, ethnographique, voir ethno-méthodologique peuvent nous donner une idée ».

Plusieurs éléments émergent de cette définition. Ils invitent à s'y arrêter pour cerner plus précisément les lignes de force de cette démarche.

2.1 Une étendue épistémologique

Un premier élément concerne l'utilisation de la démarche clinique dans une pluralité de disciplines et de terrains de recherche.

« Position méthodologique voire épistémologique » de construction des connaissances, la démarche clinique concerne tout chercheur dès lors que se pose « la question du sujet ou plus exactement celle de la subjectivité, de sa place dans le champ social, de ses rapports complexes avec le fonctionnement social. » (Revault d'Allonnes, 1989, p. 20).

Ainsi, à partir d'ancrages épistémologiques distincts, les exemples de la clinique de l'activité (Clot, 1999), de la sociologie clinique (de Gaulejac *et al.*, 2007), de la didactique clinique (Terrisse, Carnus, 1999) montrent une convergence au-delà des disparités épistémologiques, celle de l'intérêt d'une approche compréhensive en profondeur du sens que prennent pour des sujets singuliers, les situations, les événements. Toutes ces pratiques ont, selon Perrenoud (1994, p. 218), « un dénominateur commun : elles mettent l'accent sur les fonctionnements en situation ».

2.2 Un principe : la rencontre

Le syntagme « en situation », utilisé par Perrenoud et Lagache, fait écho à l'expression « système de relations constitué en dispositif » de la définition d'Ardoïno et amène à envisager un deuxième élément constitutif de la démarche clinique : la rencontre entre le chercheur et le sujet.

La clinique se développe dans une relation. « La démarche clinique est toujours relationnelle : elle travaille dans la relation et sur la relation » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 23). La relation qui naît de la rencontre entre un chercheur et un sujet peut être qualifiée d'intersubjective parce ce qu'elle met en présence deux subjectivités qui « se reconnaissent effectivement impliqués » (Ardoïno, 1989, p. 64). Autrement dit, chercheur et sujet, tous deux sujets désirants, sont engagés dans cette relation qui les oblige l'un et l'autre et l'un envers l'autre. Le sujet est impliqué à travers le consentement donné au chercheur pour participer à sa recherche mais également par le transfert (Freud, 1900) – processus au cours duquel se rejouent sur la personne de l'analyste des désirs inconscients – qui s'opère au fil des rencontres ; le chercheur quant à lui se trouve impliqué dans la relation par différents nouages. Cette question fondamentale de la prise en compte de la subjectivité du chercheur et de son implication dans son travail de recherche sera traitée plus loin. Ainsi, même si dans le cas d'une recherche la relation est médiatisée par le savoir, cette intersubjectivité doit être prise en compte et analysée pour être pleinement intégrée dans le travail de recherche car elle peut être révélatrice de certaines dimensions de l'objet de recherche.

Cifali (1996) écrit que « la démarche clinique se caractérise par [...] un travail sur la juste distance ; [...] une rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position. »

Elle pointe alors l'indispensable réglage de la distance entre le chercheur et le sujet afin que celle-ci soit « juste », au sens étymologique de « qui suffit exactement ». Parce qu'il n'existe pas de normes, il va s'agir pour le chercheur de trouver la distance qui suffit exactement pour que la rencontre avec le sujet ait lieu et permette le recueil de sa parole dans un climat de confiance mutuelle. Le chercheur clinicien, plus que d'autres, « n'évolue pas dans un territoire aux frontières nettement localisées, son effort de distanciation deviendra rigueur scientifique. Tâtonnements, régulations sont les repères de la conduite de la relation clinique. Tout peut devenir un indicateur. Tout peut être question. » (Vial, 2005).

Cette citation de Cifali pose également l'asymétrie de la relation établie entre le chercheur et son/ses sujet(s) ; une asymétrie intersubjective qui, si elle est reconnue et assumée comme telle, serait « une voie plus heuristique et productive d'un point de vue clinique » (Cifali, 2012, p. 17) que la « symétrie positionnelle qui masque les différences et divergences. » (*id.*). Ces deux éléments de la relation entre chercheur et sujet seront repris et approfondis ultérieurement dans la partie de ce travail traitant des entretiens.

L'interrelation issue de la rencontre entre chercheur et sujet pose également la question de la demande au sens psychanalytique d'adresse formulée d'un sujet à un autre. Si la demande porte sur un objet, celui-ci n'est pas essentiel car elle est, en son fond, demande d'amour. La demande trouve son origine dans le cri primal du nourrisson. Ce dernier, exprimant un besoin primaire, est entendu par la mère qui interprète. En répondant « au-delà », elle transforme alors le besoin (de nourriture) en une demande (nourriture et amour). Ainsi, toute sa vie, l'homme, en questionnant l'Autre, demande plus qu'il n'exprime car il attend une réponse « au-delà » de sa question.

Dans le cadre de la cure, c'est le sujet analysant qui vient avec une demande, celle d'être soigné, puisqu'il suppose que l'analyste « en sait » quelque chose du trouble dont il se plaint. Ainsi, *a priori* ou au fur et à mesure de leur rencontre en parole, le sujet place l'analyste en position de sujet supposé savoir, concept proposé par Lacan (1966) pour caractériser la position symbolique de l'analyste tel qu'il apparaît pour l'analysant lors de la cure et qui rompt avec la perspective affective du transfert défini par Freud (1900).

Et, par effet miroir, le sujet se positionne par rapport à l'analyste en sujet supposé croire, concept posé par de Certeau (1981) qui établit que « le croire pose un rapport à de l'autre. [...] il implique toujours le support de l'autre, qui figure ce sur quoi on doit pouvoir compter » (p. 374). Le sujet supposé croire pourrait donc se définir comme celui qui a confiance en l'autre au point de croire qu'il « en sait » quelque chose de lui.

Or, dans le cadre d'une démarche clinique à des fins de recherche universitaire cette demande semble inversée : c'est le chercheur qui demande une réponse à sa question au sujet qu'il interviewe. Cifali (1996) écrit que « la démarche clinique se caractérise par [...] une inexorable demande » (p. 121), celle du chercheur qui croit que le sujet « en sait » quelque chose de son objet de recherche et qui va focaliser son attention sur le discours de celui-ci pour en savoir davantage sur son objet de recherche.

2.3 Un objet : le sujet

Un troisième élément émerge alors de la définition d'Ardoino : l'objet de la clinique est le sujet, entendu comme « effet de parole » (Montagne, à paraître, 2021). Ce qui fait écrire à Cifali (1998) que « le sens clinique exige [pour le chercheur] de n'être pas centré sur soi » et à Nougé (2016, pp. 27-28) qu'il est nécessaire pour le chercheur de « s'effacer pour laisser le sujet faire son chemin, le chemin de son dire, le dire de son chemin. [...] Savoir s'effacer pour ne pas faire obstacle à l'élaboration de celui qui vient nous parler. » Le chercheur se centre sur l'autre qui devient un partenaire.

La démarche clinique vise, selon Ardoino, à « appréhender le sujet » c'est-à-dire à « saisir par

l'entendement, par un acte précis de la pensée conceptuelle, par les sens »⁵⁶ ce que le sujet dit de lui – et ce qu'il ne dit pas – lorsqu'il s'expose en paroles au chercheur. Aussi, le caractère clinique d'une recherche indique que celle-ci ne porte pas sur des faits en extériorité mais sur un vécu, des ressentis, un rapport subjectif au monde. Ce qui intéresse le chercheur c'est la parole du sujet qu'il rencontre et écoute à propos d'une expérience, professionnelle en l'occurrence, c'est-à-dire le récit singulier d'un sujet se racontant et ayant la possibilité dans l'entretien clinique, de communiquer « son effort pour vivre, l'expression de ce qui est essentiel pour lui (sa vérité), l'expression de ce qu'il est : sa vision du monde » (Vial, 2005).

Il y a donc nécessairement surgissement d'imprévu. Et « il faut accepter de se laisser surprendre. La surprise, l'inattendu, c'est le sel de la pratique clinique » (Nougué, 2016, p. 27). Lani-Bayle (2003) écrit que « la clinique se situe dans l'ordre de quelque chose qui (s')échappe en situation et ne se prévoit pas, du côté du vivant c'est-à-dire de l'incertain, de l'imprévu, de l'aléatoire et de la surprise. »⁵⁷ Cet inattendu vaut pour le sujet qui accepte de se laisser dire, tout autant que pour le chercheur qui accepte de se laisser enseigner par le sujet. Ainsi, pour Nougué, « la pratique clinique est une pratique d'invention où l'automatisme n'a pas sa place. » (2016, p. 2).

Accueillir l'imprévu et pratiquer l'invention ne peut se faire qu'avec « une sagacité (perspicacité) d'accompagnement » (Ardoino, 1989, p. 64). Pour Cifali (1998), accompagner c'est « savoir être là » avec l'autre. Et Basco (2012, p. 243) d'ajouter que « l'accompagnement est une présence intelligente aux situations singulières ». Autrement dit, entendue au sens étymologique de *inter legere* « faire du lien entre », cette présence du chercheur auprès du sujet se veut effective c'est-à-dire « réellement disponible » afin de le soutenir pour mettre du Symbolique sur le Réel de ce qu'il traverse.

Dans le cadre de cette étude, lors des entretiens menés, il ne s'agit pas d'un accompagnement thérapeutique tel que développé par Gilbert (2007), mais bien d'une présence incarnée, permettant au sujet d'énoncer « une parole élaborative guidée » (Montagne, à paraître, 2021b).

2.4 Un savoir co-construit

Le savoir produit par la clinique, constitue le quatrième élément à tirer de la définition d'Ardoino. Il est un savoir co-construit issu à la fois de la parole du sujet dite et entendue en entretien et de l'interprétation après-coup par le chercheur du dire du sujet entendu.

⁵⁶ CNRTL

⁵⁷ Grand atelier MCX Lille, 18 et 19 septembre 2003, « Vers une clinique de la formation ? Ou : se former par la narration et l'écriture, par l'écoute et la lecture. »

C'est d'abord dans l'« inter-signifiante », terme forgé par Lacan (2006) qui l'a substitué au terme d'intersubjectivité puisque les relations entre sujets s'établissent par les signifiants, que le savoir de la clinique s'élabore. Il provient donc de la singularité de chacun : le savoir pour la clinique est celui du sujet. Il est la construction de « connaissances à même le vivant » (Cifali, 1998). Pour Lani-Bayle (2003), « un savoir nouveau va se construire à deux (ou plusieurs) à la faveur d'une relation dialoguante et questionnante. Un savoir issu d'un mouvement de conscientisation partagée et qui serait différent dans toute autre circonstance. Un savoir où chacun a besoin de l'autre pour sortir d'un état d'ignorance relative, un savoir qui n'aurait pu s'élaborer chacun de son côté, qui restera provisoire, instable, changeant, jamais abouti, toujours en question, et dont la constitution est l'objectif de la mise en place de cet échange ». Autrement dit, le savoir présupposé n'existe pas dans cette démarche exploratoire.

Dans ce contexte, le chercheur doit « faire l'impasse sur la suggestion » (Sauret et Zapata-Reinert, 2015, p. 70) et assumer une nécessaire part de méconnaissance, un « pas tout savoir » qui le place dans une position éthique de « modestie » (Cifali, 2002, p. 4). « Armés/désarmés... il n'y a de démarche clinique qu'à ce prix et dans cette contradiction assumée » (Revault d'Allonnes, 1989, p. 33).

C'est ensuite, lorsque le chercheur pose des hypothèses interprétatives, un savoir qui, par construction de cas, produit une connaissance sur ce que vit un sujet dans « une occasion sociale »⁵⁸ (Goffman, 1963). Dans un travail doctoral, le recours à la démarche clinique a pour objectif la production de connaissances communicables. Ce savoir qui va être communiqué s'apparente alors à un savoir de la science.

Il est à noter que l'usage originel de cette démarche, visant un effet thérapeutique, est mis à distance. Néanmoins Ciccone (1998, p. 108), en référence à la position du professionnel engagé dans la prise en charge de patients, considère que « le dispositif de recherche, lui-même, s'il n'est pas *a priori* un dispositif clinique thérapeutique, peut aussi, c'est une spécificité des recherches cliniques, avoir des effets cliniques d'aide, de changement, des effets thérapeutiques ». Ainsi, il est envisageable de penser que les savoirs produits, issus du travail clinique dans le cadre d'une recherche universitaire, provoquent ce qu'Ardoino (1989) a appelé une « évolution, [un] développement, [une] transformation » (p. 64) du chercheur et des sujets avec lesquels il s'est engagé dans son travail de recherche.

L'analyse de la définition d'Ardoino montre que la démarche clinique est en adéquation avec le paradigme compréhensif dans lequel s'inscrit ma recherche. Cette méthode, qui suppose une

⁵⁸ Goffman définit une occasion sociale comme une « affaire sociale, une entreprise ou un événement d'une certaine ampleur, limitée dans le temps et l'espace » (Goffman, 1963, p. 270) - Goffman, E. (1963). *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*, (trad. par D. Cefai). Paris : Economica, 2013.

relation privilégiée entre le chercheur et le(s) sujet(s), sied à une recherche portant sur les pratiques pédagogiques, la posture et l'identité professionnelles d'un enseignant c'est-à-dire à ce que l'on pourrait nommer son intime professionnel. De plus, parce que la méthode clinique s'ancre dans une conception épistémologique qui privilégie la prise en compte de la subjectivité du sujet, elle se prête à ma recherche qui s'intéresse aux effets de la subjectivité d'un enseignant dans son enseignement de la natation.

3. Une clinique orientée par la psychanalyse en sciences de l'éducation

La méthode clinique se définit également en référence à la conceptualisation psychanalytique de la vie psychique. Cette approche prétend être dépositaire du fait qu'il existe un mode scientifique et universitaire de traitement de la singularité du sujet à la hauteur des exigences de la science. Car en effet, l'intérêt de l'exploration et de l'étude du singulier et de l'irrationnel dans les comportements des personnes n'exclut en rien, comme le précise De Landsheere (1986), la rigueur scientifique de la méthodologie.

3.1 Une spécificité : un intérêt particulier pour le Réel

En éducation, comme dans d'autres champs épistémologiques où les relations humaines jouent un rôle de premier plan, les conduites et les discours mettent en jeu « des processus inconscients, développés par des appareils psychiques individuels ou groupaux, qui agissent à l'insu même des protagonistes et dont les effets ne sont pas lisibles ni pour le profane ni pour les sujets eux-mêmes » (Blanchard-Laville, 1999, p. 18).

À partir du postulat de l'inconscient, qui est ce qui agit un sujet à son insu dans ses actes et ses paroles, la clinique orientée par la psychanalyse considère que les mots ont un effet opératoire qui dépasse l'effet syntaxique. Quand le sujet parle il en dit toujours plus qu'il ne pense ou ne veut en dire, et sans jamais exprimer avec exactitude et finitude sa pensée. Pour définir cette parole singulière, Lacan (1971-1972) a proposé le néologisme *lalangue*, éclairant le fait que dans toute parole il existe une part de mots non choisis et révélateurs d'une part de l'inconscient de celui qui parle. Parce que Freud a montré que c'est là que se tient ce qui perturbe et/ou détermine le présent du sujet, l'approche clinique orientée par la psychanalyse vient s'intéresser à ce qui résiste à être su, à ce « reste » (Gori, 1985, p. 405), c'est-à-dire à ce que Lacan (1953) nomme le Réel, l'impossible à dire et à se représenter.

Il y a alors un intérêt à donner la parole à un professeur des écoles quand il agit de façon surprenante pour lui permettre de dire et de s'entendre dire un peu de ce qu'il vit.

Ainsi, la clinique analytique procède de l'écoute de ce que le sujet peut dire de ses conduites face à des situations, comme par exemple celles relatives à l'enseignement de la natation.

3.2 L'éthique du chercheur

La démarche clinique d'orientation psychanalytique emprunte à la psychanalyse le recours pour le chercheur à une attitude qui privilégie une forme de regard sur l'autre et d'écoute de son dire caractéristique du clinicien soucieux de comprendre plus que d'expliquer.

3.2.1 De l'« attention flottante » du psychanalyste à l'« écoute souple » du chercheur

L'attention flottante, notion introduite par Freud en 1909 dans le cas du petit Hans, est « un procédé qui consiste en ce que l'analyste suspend les motivations qui dirigent habituellement l'attention et se laisse aller le plus librement possible à son activité inconsciente. Autrement dit il s'agit pour le chercheur qui s'inspire de ce procédé pour se construire une posture de se dégager de ses idées préconçues, de ses connaissances sur l'objet et de ses préoccupations de recherche (voire de ses préoccupations tout court) pour viser une disponibilité d'esprit la plus entière possible. Une forme « d'attention inattentive » que Montagne (2013, p. 128) qualifie d'« écoute souple » qui consiste à être sensible au signifiant des paroles au-delà du signifié.

Cependant Freud ne limite pas l'attention flottante à l'écoute et la réfère également « à tout ce qui peut être observé » (Freud, 1909, p.19). Ainsi, s'inspirant de sa pensée, Marty *et al.* (1963) développent un procédé d'investigation qui combine l'écoute – la perception auditive – et l'observation – la perception visuelle – une sorte « d'attention flottante élargie au sensoriel, une attention flottante perceptive » (Botella, 2014, p. 98).

Lors des entretiens menés avec les sujets, le chercheur se montre ouvert par l'écoute et le regard pour capter les manifestations perceptives du sujet et ainsi « faire des liaisons, établir des ponts entre les différentes expressions perceptives » (Botella, 2014, p. 98).

Dans cette perspective, le matériau recueilli provient à la fois du discours du sujet, des observations de son comportement (rougissement, rire, main sur la bouche, yeux qui brillent, recul ou avancée du haut du corps, etc.) et de la synergie entre les signifiants et les manifestations physiques. En effet, ces dernières, corrélées aux paroles énoncées, enrichissent l'analyse du discours

du sujet dans le temps de la rencontre, par le lien opéré dans l'immédiat entre ce qui est dit et ce qui est montré du ressenti en situation, mais également dans l'après-coup, lorsque le chercheur (ré)écoute l'enregistrement à l'aune de ce qu'il a relevé de significatif dans le comportement du sujet lors de l'entretien.

3.2.2 La prise en compte des implications du chercheur

« L'implication du chercheur, sa subjectivité demeurent toujours en tiers dans sa recherche » (Moreau de Bellaing, 2009, p. 203).

Cette citation préalable invite à relier explicitement la notion d'implication et celle fondamentale de subjectivité, tel que le suggère Ardoino (1983, p. 19) : « Une bonne partie de l'importance que revêt la notion d'implication réside effectivement dans le fait qu'elle renouvelle la question très ancienne de la subjectivité en nous interrogeant sur son statut propre dans la démarche idéale de connaissance. »

De fait, dans la démarche clinique d'inspiration psychanalytique, il ne s'agit pas d'exclure la subjectivité du chercheur mais, bien au contraire, de l'intégrer à l'étude, de s'efforcer d'en cerner les contours et les déterminants afin de questionner son effet dans la recherche. Ainsi, la prise en compte de l'implication du chercheur dans son travail qui consiste à « y être, pas sans le dire » (Nougué, 2016, p. 35) participe, selon (Revault d'Allonnes, 1989, p. 144), à « dire comment on est parvenu à obtenir ce qu'on a obtenu ».

Contre-transfert vs implication

Questionner le rapport subjectif que le chercheur entretient avec son objet de recherche dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique amène à s'intéresser de près aux mécanismes à l'œuvre dans la relation entre le chercheur et les sujets écoutés.

À l'instar de ce qui se produit lors d'une cure, des processus transférentiels (Freud, 1900) agissent lors des rencontres que constituent les entretiens :

- du sujet vers le chercheur, le transfert désigne le processus au cours duquel des désirs inconscients envers les premiers objets investis dans l'histoire du sujet – les parents le plus souvent – se trouvent reportés sur la personne du chercheur ;
- du chercheur vers le sujet, le contre-transfert est l'ensemble des réactions inconscientes du chercheur à l'égard des manifestations de transfert du sujet, ce que Guyomard (2011, p. 11) résume en ces termes : le contre-transfert « surgit face au transfert, sous le coup du transfert et comme effet du transfert sur l'analyste. »

Ben Slama (1989), dans le sillage de Lourau (1976) pour qui l'implication peut être explicitement posée comme une alternative à la notion freudienne de contre-transfert, interroge cette question du contre-transfert dans la recherche. Il avance qu'il existe un lien de parenté entre contre-transfert et implication et, distinguant l'un de l'autre, montre que le mot « contre-transfert » reste attaché à la psychanalyse. Dans une recherche basée sur une méthode clinique d'orientation psychanalytique, il ne serait pas abusif de parler de contre-transfert, à l'instar des travaux reconnus d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation de Blanchard-Laville (2001, 2013). Cependant, le terme d'implication est retenu pour cette recherche ; ce choix lexical s'entend, en écho à Ardoino (1983), comme le souci d'une inscription de mon travail de recherche avant tout dans le domaine des sciences de l'éducation.

Complexité des implications

L'implication du chercheur apparaît en filigrane à tous les niveaux de la recherche clinique. Elle peut se lire dans le choix de l'objet, du directeur/de la directrice de thèse, du champ épistémologique, des lectures, des concepts, des sujets, des modalités de rencontre, des autrement dit, de la typification des cas, des hypothèses interprétatives, etc.

Il s'agit d'une implication plurielle, amenant à considérer les implications plutôt que l'implication du chercheur, dont les différents niveaux s'entrelacent parce que « la question de l'implication, c'est celle de la relation du chercheur à son objet, du praticien à son terrain, de l'homme à sa vie » (Lourau, 1997, pp. 34-35). « En ce sens, nos implications sont vraiment ce par quoi nous tenons le plus à l'existence » (Ardoino, 1983, p. 20).

Cet entrelacement des implications renvoie au sens étymologique du terme, *implicare* lié à *plectere*, *plexus* en latin, qui signifie à la fois plier dans, entortiller, emmêler et embarrasser. Un démantèlement possible pour éclairer la recherche serait d'appréhender les déterminants et les effets des implications du chercheur à partir de l'analyse du verbe « impliquer » qui se décline à la voie active – « impliquer » et « s'impliquer » – et à la voie passive – « être impliqué ».

La forme d'implication multiple sous-tendue par le verbe « impliquer » fait écho à ce que Carnus (2007) a identifié comme « effet-chercheur », c'est-à-dire la prise en compte des effets de la subjectivité du chercheur sur l'implication des sujets dans la recherche, leur conduite et leur discours pendant les entretiens ainsi que sur le bénéfice éventuel qu'ils tirent de la rencontre. Elle caractérise les mouvements transférentiels du sujet vers le chercheur aux différentes étapes de la recherche. Dans ma recherche, cette forme d'implication s'est illustrée à travers les moments où j'ai pu percevoir que les enseignants concernés me plaçaient en position de sujet supposé savoir, notamment en raison de mon rôle de formateur et de mon ancienne fonction de conseiller pédagogique.

La forme pronominale « s'impliquer » peut s'entendre comme la volonté du chercheur de s'engager dans le désir de savoir tel que défini par Beillerot (1996). Elle rend compte de ce qui dans ma fonction de chercheur m'interpelle au point d'en faire une question de recherche. La clinique analytique, en proposant un mode de connaissance basé sur la recherche de sens à partir d'une réalité qui embarrasse, offre à la curiosité du chercheur une possibilité de se satisfaire. Autrement dit, cette implication correspond à ce qui raisonne et résonne en moi quand je me trouve confronté à la difficulté de professeurs des écoles à enseigner la natation.

En écrivant que « l'énigme ne découle pas d'un désir de savoir préalable, c'est l'énigme qui fait désirer un savoir pour la résoudre », Mosconi (2000, p. 89) avance que le désir de savoir visé par la recherche fait office de substitution au désir du sujet. Ainsi, l'implication est aussi à concevoir comme ce qui mobilise le chercheur dans sa recherche en tant que sujet désirant. Autrement dit, ce qui fait qu'il se trouve « être impliqué ». Ce versant passif de l'implication rend compte que l'on demeure en permanence le sujet de son propre désir, ce que Barus-Michel (1986, p. 803) exprime en ces termes : « que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ? ». Costantini (2009, p. 105) va plus loin à travers la question qui l'anime : « La quête du chercheur permettrait-elle, à travers le désir de savoir qu'implique l'énigme, de maintenir présent l'objet absent ? ».

La compréhension de ce que représente pour le chercheur son objet de recherche produit un effet de déplacement de son rapport au savoir faisant de lui un enseignant, un formateur, un chercheur différent. Cette évolution, sans minorer l'effet des résultats de la recherche, est essentiellement conditionnée par l'analyse et l'identification, certes inaccessible totalement, de l'objet de désir qui l'agit.

Le chercheur que je suis trouve dans cette expérience des éléments pour envisager différemment la conduite d'un dispositif méthodologique clinique. Le formateur que je suis se voit déplacé dans son rapport aux enjeux, aux contenus et à l'économie d'un dispositif de formation. Dans une visée praxéologique, ce pas-de-côté ouvre des perspectives pour penser autrement la formation à destination des enseignants ainsi que la formation de formateurs.

Rendre compte de ses implications

L'expression « rendre compte » renvoie à l'idée de s'ex-pliquer, au sens de *ex plicare*, déplier hors de soi, pour rendre explicites les implications plurielles qui, entrelacées, agissent à plusieurs niveaux de ce travail de recherche.

Pour caractériser cet entrelacement d'implications et mettre en exergue le caractère complexe de cette imbrication, Legrand (2006) utilise le néologisme « implexité ». Créé à partir de l'adjectif « implexe » – du latin *im plectere* entremêler, enlacer – « l'implexité est relative à l'entrelacement de

différents niveaux de réalités, des implications qui sont pour la plupart implicites (pliées à l'intérieur). » (Legrand, 2006, p. 2). Autrement dit, l'implexité est la complexité des implications à l'œuvre dans une recherche.

Cette complexité rend obscure et compliquée l'explication, au sens de dépliage (*ex plectere*), de mise à plat, des implications. Or, « l'analyse des implications du chercheur dans la situation de recherche doit essayer de s'installer dans l'acte de recherche lui-même pour éviter les actes manqués. » (Arino, 2007, p. 132). Ainsi, dans un travail de recherche, de surcroît dans un cadre clinique, il semble nécessaire d'explicitier ses implications pour rendre accessible ce qui aurait pu être momentanément de l'ordre d'un repli sur soi.

Dans l'un de ses romans de voyages, Giono (1979, p. 57) écrit : « je me suis efforcé de décrire le monde, non pas comme il est, mais comme il est quand je m'y ajoute, ce qui évidemment ne le simplifie pas ». Cette citation fait directement écho à ce que peut vivre le chercheur dans une recherche clinique : faire état de ses implications dans le récit de son travail n'est pas chose aisée. Or, ainsi que le précise Cifali (1999, p. 6) « dans une démarche clinique, que nous soyons chercheur ou intervenant, nous sommes impliqués ; notre engagement et la conscience de notre subjectivité sont à la base même de notre recherche ».

Cela nécessite tout d'abord pour le chercheur « de s'autoriser de se faire, soi-même au moins co-auteur de ce qui sera produit socialement » (Ardoino, 1983, p. 19). En s'inspirant de la direction proposée par Lacan (1964), cela signifie que le chercheur doit « s'autoriser de [lui]-même » pour rendre compte d'une part de ses implications dans son travail et ce dans le but de nourrir la question de recherche mais également de la déplier pour la rendre lisible, intelligible.

Cela l'oblige ensuite à entrer dans un processus de proximité et de distanciation, une forme de présence-absence, qui vise à élaborer une connaissance à partir de l'identification des effets de la subjectivité du chercheur et des déterminants qui l'organisent.

Une proximité, en se laissant immerger dans les moments de rencontres avec les sujets pour pouvoir, *in situ* et dans l'après-coup immédiat, percevoir un peu de sa subjectivité à l'œuvre dans la relation et tenter de la comprendre, au sens de prendre de soi, en soi, un peu de ce qui se joue de soi dans ces moments.

Une distanciation, pour pouvoir rendre compte d'une partie des effets de sa subjectivité à différents moments de la recherche, c'est-à-dire pouvoir les mettre en mots, au sens de dire à l'autre – chercheurs, lecteurs – un peu de ce quelque chose qui concerne le chercheur ; une forme de « méta implication » qui viendrait exprimer une mise en abyme des implications du chercheur.

En tentant de rendre conscientes ses propres implications et en les reliant à la théorie, le chercheur s'efforce d'opérer une « désimplification objectivante » (Roussillon cité par Ciccone, p. 109) au service d'une production de savoir. Ce processus ne peut se concevoir dans la temporalité d'un temps chronologique. Il se réfère davantage à la proposition de Lacan (1945) d'une conception du temps appelée « temps logique », qui articule trois moments structurés par leur succession et leur discontinuité : l'instant de voir, le temps pour comprendre et le moment de conclure. Cette structure offre un cadre pour envisager la présence-absence de la subjectivité du chercheur à l'œuvre dans une recherche clinique d'orientation psychanalytique.

L'instant de voir pourrait s'apparenter au *kairòs* comme « l'instant de la décision, du moment juste, de la cible. Dans Sophocle et Homère, *kairòs* est le moment où l'archer atteint le cœur. Les Grecs avaient inventé ce petit mot extraordinaire pour dire le moment opportun, l'instant où tout bascule, l'événement qui a lieu. *Kairòs*, c'est l'ici et maintenant absolument déployés » (Dufourmantelle, 2019, p. 98).

À l'échelle d'un entretien, par exemple, l'instant de voir peut se caractériser par la capacité du chercheur à repérer, en situation, l'introduction inopinée de sa part d'un signifiant nouveau. Celui-ci, qui peut émaner de l'observation de l'attitude du sujet par exemple, n'en reste pas moins une intrusion dans le discours du sujet faisant état de la subjectivité du chercheur, c'est-à-dire de ce qu'il pense ou ressent à ce moment-là, des liens qu'il opère en fonction de son vécu et de sa vision du monde. L'introduction d'un signifiant nouveau par le chercheur en cours d'entretien n'est certes pas rattrapable mais la prise de conscience qui l'accompagne lui permet de remobiliser sa vigilance.

« Le temps pour comprendre peut faire surgir après-coup l'instant de voir. » (Dumézil, 2012, p. 29). C'est le cas au moment de la retranscription et des lectures de l'entretien par exemple, lorsque le chercheur lit ou entend, au filtre de sa subjectivité, après-coup, autre chose que ce qui a été dit par le sujet et qu'il n'avait pas repéré en situation. Ces *insight* après-coup ne permettent pas de relancer le sujet dans l'immédiateté de la situation ; en revanche, il reste possible, si c'est opportun, de reporter la relance à l'entretien suivant afin que le sujet puisse éclaircir ce que l'oreille du chercheur a capté dans l'après-coup.

Le temps pour comprendre, par certaines opérations hypothético-déductives qui le constituent, est celui où le chercheur peut identifier autrement les effets de sa subjectivité. Pour ma part, il a pu se concrétiser par des temps de « discussion en compagnie » avec mes directeurs de thèse et/ou avec ma collègue doctorante, échanges pendant lesquels j'ai pu faire part de ce que j'avais identifié des effets de mes implications et me confronter à ce qui relevait de leur interprétation.

Enfin, le moment de conclure produit un temps d'arrêt au temps pour comprendre et précipite le chercheur dans une hâte pour finaliser son travail de recherche. Ainsi, l'écriture de la thèse permet

la mise en mots des implications mises à jour par le chercheur ou révélées. Elle expose ce que le chercheur veut être écrit et lu, et jusqu'où ce dernier souhaite se dévoiler.

Pour conclure, la démarche clinique d'inspiration psychanalytique consiste à utiliser le corpus théorique de la psychanalyse pour proposer une certaine lecture de l'acte d'enseignement. Ainsi, dans ce travail, le choix de l'orientation clinique psychanalytique permet de considérer les positions subjectives dépendantes de dynamique inconscientes de professeurs des écoles dans leur rapport à l'enseignement de la natation.

Cifali (2019) relève que dans cette démarche qui privilégie la relation à l'autre, il est nécessaire pour le chercheur de « chercher à se connaître et reconnaître que bien des fois cela échappe ; être attentif à ce qui nous entoure et rester dans une attitude flottante ; construire des habitudes et pouvoir y déroger ; avoir des certitudes et être prêt à y renoncer ; traiter l'autre dans sa singularité sans perdre l'esprit de la communauté ; accepter la qualité d'être vulnérable en certaines circonstances, fragile à d'autres moments, et néanmoins conserver les forces d'affronter ; faire confiance et être lucide sur les mécanismes institutionnels ; se protéger et néanmoins prendre des risques... » (Cifali, 2019, p.11) Cette démarche, en faisant émerger la maîtrise et son manque, la rationalité et son absence, les affects et leurs manifestations, invite donc le chercheur à adopter une attitude de modestie. Le savoir est du côté du sujet ; il s'agit de se laisser enseigner par le sujet.

Chapitre 2 : Le recueil des données

Le recueil de données de ce travail repose sur un dispositif « multiméthodes » (Garcia et Haegel, 2011, p. 391). Ce terme est utilisé dans cette recherche pour qualifier une méthodologie qui privilégie trois formes de recueil de données : l'entretien collectif, l'entretien individuel et l'observation de séances d'enseignement. Ainsi, le matériel clinique est constitué par :

- un entretien collectif préalable aux entretiens individuels, conduit durant le stage de formation continue de natation que j'ai animé ;
- dix-sept entretiens individuels enregistrés et retranscrits intégralement de quatre professeurs des écoles ;
- deux temps d'observations d'une séance d'enseignement pour deux de ces professeurs.

1. L'entretien collectif

En référence à Garcia et Haegel (2011), l'utilisation de l'entretien collectif dans la méthodologie s'inscrit en complément des entretiens individuels qui constituent la base du recueil de données. Le choix du recours à ce type d'entretien est lié à deux raisons principales qui visent deux finalités.

Premièrement, l'entretien collectif donne l'opportunité, préalablement à la conduite des entretiens individuels, de recueillir des présupposés de l'objet de recherche. Ces présupposés correspondent à l'identification des normes, des références culturelles et du sens commun, voire des idées reçues, attribués par les stagiaires à l'enseignement de la natation. Cela permet au chercheur d'éviter de n'écouter dans le discours des sujets en entretien individuel que ce qui est « dans l'air du temps » et lui permet d'éveiller son attention sur autre chose que ce qu'il s'attend à entendre. De plus, l'analyse des signifiants issus des interactions au sein de l'entretien collectif peut faire apparaître un « imaginaire collectif » (Giust-Desprairies, 2009), entendu comme « l'ensemble des éléments qui s'organisent dans un groupe donné, à son insu, en une unité significative » (Giust-Desprairies, 2009, p. 12). Cet « imaginaire collectif » sur l'enseignement de la natation, confronté aux dires des sujets dans les entretiens individuels, peut éclairer d'un jour nouveau les hypothèses interprétatives.

Deuxièmement, l'entretien collectif a permis de repérer et de solliciter des sujets potentiels pour réaliser des entretiens individuels pour ce travail. En effet, à l'issue de cet entretien collectif, où j'ai pu entendre des paroles signifiantes, trois professeurs des écoles stagiaires ont été sollicités pour participer aux entretiens individuels.

Ainsi, pour les deux raisons évoquées, l'usage de l'entretien collectif, en complément des entretiens individuels et de l'observation de séances qui fondent les constructions de cas, constitue une plus-value intéressante pour cette recherche. Il s'agit dès lors d'en donner une définition et de détailler ses caractéristiques.

1.1 L'entretien collectif appliqué au champ épistémologique de la psychanalyse : éléments de définition

L'entretien collectif se définit comme une méthode de collecte de données qualitatives réunissant un nombre restreint de personnes dans une conversation centrée sur un sujet défini qui rejoint les individus regroupés. Il consiste en une forme de conversation destinée à obtenir de l'information sur ce que des sujets pensent et ressentent à propos d'un thème donné, en interaction sociale avec d'autres.

À l'origine, ce type d'entretien avait pour objectif de cerner les désirs profonds du consommateur, postulant que ceux-ci ne sont pas toujours conscients et qu'on peut y accéder en donnant la parole aux sujets. Ce point fonde l'intérêt et la pertinence de l'utilisation de cet outil dans le champ épistémologique de cette recherche qui considère que le sujet sait des choses qu'il ignore savoir et dont il ne prend conscience qu'en les partageant avec un/des autre(s).

Cette méthode de recueil de données, qui s'attache moins à la réalité objective qu'à la manière dont les sujets se représentent cette réalité et s'y ajustent de façon singulière, génère des données provenant des interactions entre les participants qui n'apparaîtraient pas en entretien individuel. Patton (2002) mentionne que la caractéristique distinctive de ce type d'entretien réside principalement dans le fait que les participants poursuivent la construction de leurs opinions à partir des points de vue exprimés par les autres, ce qui présente l'avantage « d'augmenter la profondeur du contenu des idées individuelles et du groupe et de dévoiler des aspects qui, autrement, seraient moins accessibles » (Julien-Gauthier *et al.*, 2013, p. 76). Or, une recherche orientée par la psychanalyse s'attache justement à « dévoiler » ce qui semble, d'emblée, « moins accessible ». L'entretien collectif dans le cadre de cette recherche permet donc de rendre compte des croyances, projections et représentations fantasmatiques de sujets impliqués dans l'enseignement de la natation.

Selon Garcia et Haegel (2011, p. 396), « l'entretien collectif apparaît ainsi comme un outil ajusté pour étudier la co-construction, la révélation, l'explicitation ou encore la justification de propos tenus dans un cadre collectif. [...] ils rendent visibles – et analysables – les pressions sociales ». Autrement dit, « la dynamique de groupe », telle que définie par Anzieu et Martin (1968) comme l'ensemble des phénomènes, mécanismes et processus psychiques et sociologiques qui émergent et

se développement dans les petits groupes sociaux, permet d'explorer et de stimuler différents points de vue par la discussion. Elle favorise la spontanéité des participants, les stimule, provoque des effets « boule de neige » dans leur réflexion.

Un exemple en témoigne dans l'entretien collectif mené pour cette recherche : alors qu'un participant introduit l'idée que « *la piscine c'est une ambiance pas très agréable* », un autre formule en écho à ses expériences scolaires : « *mes années collège, la natation c'était galère* » puis un suivant précise que : « *à la piscine le regard des autres c'est l'enfer* », engageant ensuite le groupe à s'interroger sur les causes de l'embarras de certains enseignants à enseigner la natation.

1.2 L'entretien collectif comme préalable à la recherche

L'entretien collectif a été réalisé au cours d'un stage de formation continue académique, destiné à des professeurs des écoles, que j'ai conçu et animé. Intitulé « L'Éducation physique en et par la natation », il s'est déroulé sur deux jours successifs, sur temps scolaire.

L'ingénierie du stage avait été pensée pour favoriser la participation active des participants, volontaires pour être formés. Ainsi, dès le début du stage, des règles de fonctionnement avaient été clairement établies et notées pour être gardées en mémoire de tous les participants : non jugement, écoute, empathie, bienveillance... Les participants ont donc pu, pendant toute la durée du stage, prendre la parole et intervenir librement pour partager leurs expériences, leurs doutes, leurs questionnements, leurs essais, leurs erreurs, leurs réticences, leurs résistances... à propos de la natation et de son enseignement.

L'expérience partagée du stage, le vécu commun autour de questions reflétant des situations d'enseignement parfois difficiles, a permis de créer un contexte favorable – une interconnaissance *a minima* entre les participants – pour l'entretien collectif. L'échange des points de vue et la confiance des sujets s'en sont alors trouvés facilités.

Annoncé aux stagiaires au début de la formation, cet entretien a été présenté à la fois comme un temps de formation et un temps de recueil de données pour le chercheur. Il s'est déroulé à l'issue de la première journée de formation durant quarante-cinq minutes ; l'ensemble des stagiaires a accepté d'y participer.

Le groupe était constitué des stagiaires, soit douze professeurs des écoles engagés dans la conduite de séances de natation avec leur classe sur trois piscines différentes lors de l'année scolaire en cours.

L'entretien a débuté par une rapide présentation du contexte dans lequel il s'inscrivait : l'écriture d'une thèse en sciences de l'éducation, dans le champ épistémologique de la psychanalyse, sur l'embarras de certains professeurs des écoles à enseigner la natation. Le contenu de l'entretien

s'est structuré autour de différentes thématiques relatives à leur rapport à l'enseignement de la natation, à leurs expériences d'apprentissage de la natation et à la formation. Chaque phase a été introduite par une question portant sur « *les souvenirs marquants qu'ils avaient* » à propos de la thématique abordée (expériences aquatiques, enseignement, formation, etc.) Lors des échanges, des relances ont été réalisées par le chercheur lorsque la dynamique de groupe générant la discussion autour du thème défini n'a pas trouvé d'écho à sa poursuite. La mise en perspective à partir de ce qu'ils avaient pensé de la nature des échanges est venue clore le temps d'entretien et illustrer la visée compréhensive et praxéologique de cette recherche : comprendre pour transformer les pratiques du formateur afin d'adapter les formations proposées aux enseignant(e)s dans le but de faire évoluer leurs pratiques enseignantes.

Si le recueil de données attaché à ce travail doctoral compte un entretien collectif, ce sont surtout sur les entretiens individuels qu'il repose, ce qui nécessite de s'attacher à en définir précisément les contours ; c'est l'objet de la partie qui va suivre.

2. L'entretien individuel

2.1 De l'entretien clinique à l'entretien clinique de recherche

Dans le cadre d'une recherche clinique, l'entretien traduit une rencontre en paroles entre un interviewé et un chercheur. Selon Blanchet (1989, p. 88), un entretien clinique est « une interview dont les objectifs ne seraient pas seulement d'extraire de l'information, mais de créer le cadre nécessaire pour que cette information puisse être restitué et élaborée par l'interviewé ». Ce dispositif, par la disposition du chercheur à faciliter l'émergence de la parole du sujet, vise à ce que ce dernier puisse énoncer les raisons à ce qu'il perçoit de la situation qu'il vit. C'est, d'après Quivy et Van Campenhoudt (1988, p. 186), une méthode qui permet « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences. » Il s'agit dès lors de faire ce que Lacadée (2003a) nomme le « pari de la conversation », c'est-à-dire permettre que le sujet parle, se raconte, se montre et s'éprouve parce que quelqu'un est là pour l'écouter, pour l'entendre. En somme, qu'il restitue une part de lui, même s'il s'agit d'une restitution nécessairement déformée car interprétation des événements au filtre de sa subjectivité, qu'il « puisse, par le biais de notre questionnement, de nos reformulations et de leurs effets d'interprétation, être en débat avec lui-même, interroger les rationalisations qu'il opère de sa

propre histoire, se poser (voire s'opposer) à lui-même les questions que nous lui posons. » (Charlot, *et al.*, 1992, p. 241).

2.2 De l'entretien non directif de recherche à l'entretien semi non directif

Ma recherche, structurée par son champ épistémologique et son objet, m'a orienté vers une forme d'entretien qualifiée par Montagne (à paraître, 2021b) de « semi non directif » (ESND), en référence à l'entretien non directif de recherche (ENDR) défini par Yelnik (2005).

L'ENDR est une technique d'entretien par laquelle le chercheur, au moyen d'une attitude qui se veut volontairement la plus neutre possible, cherche à découvrir les désirs et les résistances qui influent sur le comportement du sujet. Le but est de « faciliter une parole authentique, en intériorité, "impliquée", traduisant le mieux possible ce que la personne pense, ressent, imagine, fantasme » (Yelnik, 2005, p. 136). Par des questions ouvertes, dont le nombre est limité, et des relances fondées sur l'équivoque des mots et le poids signifiant qu'ils induisent dans la subjectivité du chercheur, ce dernier tente de repérer ce qui se dit du sujet dans ce qu'il dit – et ne dit pas – en parlant de lui. L'idée est d'induire et d'orienter le moins possible les réponses du sujet afin de garantir le plus possible qu'elles reflètent fidèlement sa subjectivité. Il s'agit de faire en sorte que le sujet « puisse dire quelque chose de la part qu'il prend dans ce qui lui arrive » (Terrisse, 2000, p. 96).

L'ESND se démarque de sa référence première en cela que des questions « balises » – au sens d'objets destinés à guider le pilote – sont envisagées préalablement à l'entretien, mais ne seront pas posées, en vertu de la maxime qui veut que « celui qui ne pose que des questions n'obtient que des réponses ». L'exercice consiste donc pour le chercheur à se concentrer et à recentrer l'entretien sur le discours du sujet pour l'amener vers les questions restées silencieuses, tournant autour de l'objet de recherche comme l'analysant autour de « l'os [de sa] cure » (Miller, 2018).

Mobilisé par et dans l'échange le chercheur est attentif à la dimension signifiante des réponses du sujet. Cette disposition s'illustre dans la conduite de l'entretien par son attitude et ses interventions. Aussi, pendant chaque entretien, je me suis tout d'abord montré vigilant à écouter et observer le maximum de ce que dit et ne dit pas le sujet en empruntant une posture en « écoute souple » qui considère que tout ce que dit le sujet a du sens et que « derrière les éléments les plus insignifiants en apparence, se dissimulent souvent les pensées inconscientes les plus importantes » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 39). Mon attention s'est alors portée sur ce que le sujet racontait de son vécu et sa manière singulière de le vivre mais également sur la façon dont il l'exprimait. Ainsi, le plus possible d'associations d'idées, de répétitions, d'équivoques des mots, de faits de langue ont été relevés et interrogés car considérés comme traces de manifestation de l'inconscient.

À titre d'exemple, la trentaine d'occurrences du mot « peur » dans le premier entretien de Zoé a été relevé et pris en compte dans l'analyse interprétative de ses dires.

Et parce que la communication verbale ne rend pas compte de l'ensemble des informations qui sont échangées et qu'« évoquer les aspects non verbaux du langage [...] apporte un grand nombre d'informations nuancées et précisant la signification littérale du discours. » (Ledoux, 1983, p. 92), je me suis également centré sur les réactions du sujet à son propre dire : rires, rougissement, gestuelle, attitude corporelle mais aussi débit, intonation, inflexion de la voix... Ce type d'attention à l'égard du sujet rend compte de l'inscription de l'entretien clinique dans une démarche « d'observation relationnelle » (Ciccone, 1998, p. 36).

Ensuite, j'ai choisi d'adopter un comportement qui d'une part soutient, accueille la parole de l'autre à travers des attitudes corporelles bienveillantes (regard principalement, sourires) et d'autre part permet et respecte le silence, cet élément « qui apparaît le plus non verbal et qui n'en est pas moins lourd de sens » (Ledoux, 1983, p. 92). S'il peut être signe de réflexion, pour laisser le temps au sujet que sa pensée s'élabore, qu'il chemine intérieurement, il peut également signifier la manifestation d'un embarras du sujet confronté aux effets de sa parole. Dès lors, une vigilance s'impose face à un trop long silence – ressenti par le chercheur ou par l'interviewé – signe d'un inconfort que « rien n'autorise à infliger à la personne qui a accepté de consacrer un peu de son temps au chercheur » (Yelnik, 2005, p. 138).

J'ai également été attentif à tenir la position du chercheur dans un contexte où les sujets pouvaient s'adresser à moi en tant que formateur, considérant que « l'entretien n'est ni une relation d'aide, ni d'autorité » (Pourtois et Desmeth, 2007, p. 132). Pour autant, cette position n'a pas été aisée à tenir comme l'illustrent certains moments des entretiens. Cela tient d'une part au besoin des sujets de venir chercher des réponses à ce qui les questionne dans leur pratique professionnelle quotidienne et d'autre part à la prévalence de ma fonction de formateur qui parfois me faisait dériver vers des considérations d'ordre pédagogique ou didactique. Ce glissement s'est vu dans le repérage au cours des entretiens, et dans l'après-coup, d'interventions interrogeant davantage la réalité didactique que la réalité subjective dont le sujet rendait compte.

Enfin, je n'ai eu de cesse d'éviter d'introduire de nouveaux signifiants issus de mon interprétation de chercheur ou de ma difficulté à me détacher de ce que j'aimerais voir advenir dans la parole de l'autre en lien avec mon objet de recherche et mon propre savoir. Autrement dit, de « feindre l'oubli » (Nasio, 2001, p. 113) pour me départir à la fois de ma position de formateur pris dans des considérations didactiques et pédagogiques mais aussi de ma position de chercheur pris dans les présupposés de ma recherche et les savoirs déjà élaborés. En m'efforçant de viser, en tant que chercheur, ce que Lacan indique pour le psychanalyste de « n'avoir de cesse de toujours oublier ce qu'il a appris » (Lacan, 1966, p. 349), il s'agit de considérer les paroles du sujet en dehors de tout

rapprochement à un cas déjà rencontré. Car, même si ses paroles font écho à celles d'un autre sujet, ce qu'il dit a pour ce sujet des causes différentes du précédent.

Dans les temps d'échange avec les sujets, mes interventions le plus souvent courtes et ciblées, se sont caractérisées par plusieurs types de relance.

Tout d'abord, j'ai veillé à utiliser, le plus possible, des questions ouvertes facilitant en cela l'expression libre du sujet. Offrir la parole au sujet s'est également manifesté dans certains entretiens par le recours à des questions sollicitant les sujets à porter un avis sur le déroulement de l'entretien : « *qu'avez-vous pensé de la nature de nos échanges ?* », à leur donner la possibilité de conclure : « *que voulez-vous ajouter pour finir l'entretien ?* », ainsi qu'à les engager à formuler leurs éventuelles attentes : « *de quoi souhaiteriez-vous parler la prochaine fois ?* »

Pour relancer, j'ai également choisi d'utiliser des sollicitations portant sur les affects ressentis par le sujet *in situ* ou en référence à la situation décrite, du type « *Qu'est-ce que vous avez ressenti à ce moment-là ?* » ou « *ça vous fait quoi ?* ». L'importance de l'affectivité est soulignée par Freud (1937, p. 270) à propos de la séance analytique où l'analysant « doit se souvenir de certaines expériences et des motions affectives suscitées par elles, les unes et les autres se trouvant oubliées à présent ».

J'ai parfois énoncé des invitations à réagir aux effets non verbaux de sa parole sur le sujet lui-même, lorsque j'ai pu les percevoir, et qui ont pu certaines fois permettre aux sujets de développer leur pensée et d'aller plus loin dans leur réflexion.

J'ai utilisé des reformulations ou échos cherchant à inviter le sujet à déployer un signifiant ou une équivoque. Le plus souvent, c'est le signifiant accompagné de la locution adverbiale « c'est-à-dire » qui incitait le sujet à poursuivre son propos autour de ce signifiant. C'est parfois une partie du discours qui était reprise en écho.

Ces interventions avaient pour objectif de permettre au sujet de nommer, définir, expliciter, illustrer, contextualiser et circonscrire le signifiant relevé ou l'équivoque entendue. Au-delà, il s'agit de solliciter le sujet sur le rapport qu'il entretient avec ce signifiant, cette équivoque, ce qu'il en perçoit, ce qu'il en comprend pour lui, de lui, en d'autres termes ce qu'il repère de ce qui se dit de lui dans ce qu'il dit en parlant de lui, ce qui le situe dans son histoire subjective. Il est arrivé que soit soumis au sujet une proposition d'interprétation de l'équivoque de la langue repérée dans l'instant de l'entretien ou lors de la retranscription. Formulées au plus proche du sens manifeste, elle invite le sujet à s'emparer des termes prononcés et entendus par le chercheur au filtre de sa subjectivité et le sollicite sur la résonance que cette proposition d'interprétation a pour lui. De la même manière, certaines interventions visaient à ne pas considérer d'emblée l'idée d'un sens partagé, en d'autres termes de ne

pas accepter l'implicite notamment dû au fait que je partage avec les sujets un même contexte professionnel.

Enfin, j'ai usé de relances qui cherchaient, à partir d'une parole signifiante, à déplacer le sujet dans l'espace ou dans le temps afin qu'il puisse se souvenir pour repérer dans ses dires les traces affectives de leur remémoration et se mettre en perspective pour identifier un peu de ses identifications et projections à partir ses positions différentes, révélatrices de son histoire.

En résumé, la mise en œuvre de ces entretiens individuels, dans les conditions exposées, permet au chercheur qui se donne « les moyens de neutraliser les réactions qui, dans une conversation ordinaire, nous dicteraient une réponse » (Gotman, 1985, p. 166), d'entendre les paroles des sujets écoutées au-delà de leur seule valeur communicationnelle et, grâce à leur élaboration réflexive, de cheminer pour circonscrire son objet de recherche.

2.3 Des choix construits pour les entretiens individuels

2.3.1 Le cadre des entretiens

Les paroles des quatre cas de ma thèse ont été recueillies lors de quatre ou cinq entretiens d'une durée variant de 40 minutes à 1h15. La variation de la durée s'explique par la disponibilité des sujets ainsi que par leur personnalité mais également par l'effet plus ou moins signifiant pour moi de leurs paroles, m'incitant ou non à des relances. Ce processus a pu alors provoquer parfois un « effet tiroirs », un signifiant en amenant un autre. Cette souplesse dans la durée des entretiens présente l'avantage de pouvoir ajuster le dispositif à ce qui naît de la rencontre entre le sujet et le chercheur car « tout entretien est une rencontre nouvelle faite d'inventions » (Nougué, 2016, p. 90). Elle s'accorde avec la démarche clinique qui engage le chercheur dans une posture d'écoute et d'accueil de la parole du sujet, s'ouvre à l'inattendu, et se montre vigilant aux effets signifiants qu'elle a sur lui.

Ces paroles ont été enregistrées, retranscrites intégralement et anonymées. En effet, à la fin du premier entretien, il a été proposé à Zoé, Pierre, Isabelle et Boris de choisir leur pseudonyme à la fin du premier entretien individuel. Défini comme un nom d'emprunt destiné à masquer l'identité de la personne, le pseudonyme garantit son anonymat. Paradoxalement, « en se donnant de lui-même un autre signifiant, un signifiant pour la recherche, [le sujet] dit quelque chose de lui-même » (Cadiou, 2018, p. 135). Ainsi, le choix du signifiant pour la recherche peut donner accès à une part du sujet. L'emploi d'un pseudonyme rappelle également au chercheur que le cas de la recherche n'est pas la personne mais une construction qu'il élabore et dont le sens lui appartient.

Les rencontres pour les entretiens se sont déroulées dans le même endroit pour chacun,

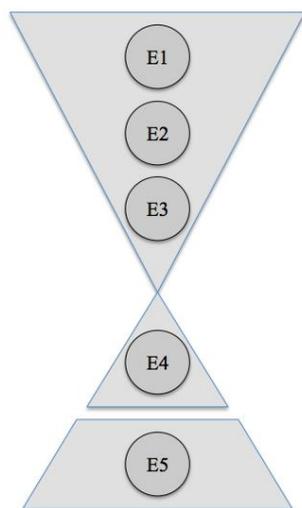
c'est-à-dire au sein de leurs écoles respectives, à l'exception d'un entretien pour Boris mené dans un lieu neutre. Si des raisons pratiques ont prévalu à ce choix, il est probable que ce lieu institutionnel, qu'est l'école, ait pu conditionner une partie des paroles des sujets et les inciter, inconsciemment, à s'empêcher de dire, craignant d'être entendus, même symboliquement, par des élèves ou des collègues par exemple, ou s'astreignant à une neutralité qui sied au fonctionnaire d'État dans le cadre de ses missions.

La collecte des données a débuté en octobre 2018 et s'est terminée en octobre 2019. Pour chaque cas, l'écart de temps entre les entretiens a été variable. D'une durée minimum de plusieurs semaines, ce laps de temps entre deux entretiens permettait la retranscription, une première analyse étayée par mes directeurs de thèse ainsi que la préparation de l'entretien suivant. Pour les sujets, cette durée entre deux entretiens était l'occasion de continuer de cheminer et d'élaborer. Elle a également permis de les solliciter les sujets *a posteriori* sur les effets après-coup de l'entretien précédents.

2.3.2 La logique des entretiens

Comme le souligne Nougé (2016, p. 86), « il importe de penser l'entretien clinique comme entité et, dans le même temps, de le penser comme élément d'un ensemble, c'est-à-dire qu'il s'inscrit dans une suite et que c'est la suite qu'il importe de lire avec ses effets d'éclairage rétroactifs sur chacun des éléments ». Autrement dit, les entretiens, bien qu'entités distinctes, sont imbriqués les uns avec les autres et forment un ensemble cohérent qu'il convient, en définitive, d'analyser comme tel, chaque nouvel entretien transformant l'ensemble pour en remanier le sens.

Dans cette recherche, l'enchaînement des quatre entretiens (E1 à E4) + un (E5) a adopté une logique en sablier. Il est à noter que ce modèle de dispositif de recueil de données, pensé de manière collégiale en amont, a pu subir des ajustements. En effet, le temps disponible de Boris m'a amené à réaliser des entretiens que j'ai trouvés courts, par conséquent cela m'a incité à réaliser un entretien supplémentaire à l'issue du premier.



Dans ce dispositif méthodologique en sablier, le premier entretien permet de nouer contact avec le sujet, d'entrer en relation avec lui, et de commencer à percevoir quelque chose de sa subjectivité.

Les deuxième et troisième entretiens tournent autour des questions balises « à ne pas dire » et reviennent sur les « déjà dit » du/des précédents entretiens et sur les éléments signifiants non perçus dans l'instant de la rencontre mais remarqués à la retranscription. Ils ont pour objectif un approfondissement et un éclaircissement des données tout en visant un resserrement autour de l'objet de recherche.

Un temps d'observation⁵⁹ d'une séance de natation s'est déroulé entre le deuxième et le troisième entretien pour Isabelle, et entre le troisième et le quatrième pour Boris. Ce dispositif a nécessité qu'une partie des entretiens, encadrant l'observation de séance, soit adossée à la séance d'enseignement. En référence au cadre méthodologique élaboré en didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2009), un des objectifs de l'entretien précédent l'observation visait à savoir ce que les sujets prévoyaient de faire lors de la séance. L'entretien qui suivait a permis, entre autres, d'identifier ce que les sujets pouvaient dire (ou ne pas dire) sur la séance vécue.

Le quatrième entretien est conçu en deux parties : une première partie calquée sur le modèle des entretiens précédents et une seconde invitant le sujet à s'exprimer sur mon objet de recherche, puis à mesurer son cheminement et rendre compte des effets perçus de sa participation à ma recherche à la fois sur son rapport à l'enseignement de la natation, sur lui en tant que professionnel et en tant que personne. Cette question est sous-tendue par l'idée avancée par Sauret et Zapata-Reinert (2015, pp. 59-60) selon laquelle « une position éthique exigerait que le clinicien, chercheur ou non, s'intéresse aux effets de son intervention et permette le cas échéant au sujet de tirer les conséquences de ce qu'il y a rencontré ».

Pour finir, outre la question « rituelle » offrant la possibilité au sujet d'ajouter un élément completif, il leur a été demandé s'ils souhaitaient être recontactés pour être informés des conclusions de mon travail et avertis de la date de ma soutenance. Les quatre sujets ont répondu positivement.

Un dernier entretien peut venir compléter ce dispositif méthodologique.

Après la rédaction de la thèse et avant sa soutenance, chaque sujet concerné par la recherche est contacté afin de savoir s'il souhaite, ou non, prendre connaissance des résultats de ce travail doctoral : les hypothèses interprétatives sur la nature et les causes des embarras à enseigner la natation.

⁵⁹ Les modalités de l'observation de ces séances seront explicitées plus après dans ce travail.

Laisser le choix aux sujets d'en entendre un peu sur leur symptôme repose sur une déontologie qui prend en considération la « violence » que peut constituer, pour le sujet, la restitution des résultats, en écho à la violence de l'interprétation soulignée par Aulagnier (1975). Qui plus est dans le champ épistémologique de la psychanalyse : ne pas exposer le sujet à ce qu'il ne voudrait pas entendre/savoir de lui rend compte d'une position éthique. Elle participe de la nécessité de conjuguer le droit du sujet d'avoir accès aux résultats (notamment ceux qui le concerne) et la responsabilité du chercheur de le préserver des effets possiblement affectant des résultats.

L'entretien quand il a lieu, consiste, dans l'après-coup, à proposer au sujet les hypothèses interprétatives posées par le chercheur. Il s'agit de voir ce que peut produire sur le sujet la présentation des résultats. Mais il s'agit aussi et surtout de lui laisser la parole pour qu'il en dise quelque chose, qu'il puisse en d'autres termes élaborer sur l'élaboration du chercheur.

Ainsi, après un rappel rapide du cadre de la recherche, le sujet est d'abord interpellé sur ce qu'il a vécu de « sa » recherche en parallèle de la recherche du chercheur, au sens de Canguilhem (1966) qui parle de la maladie du malade et celle du médecin. Il est ensuite amené à s'exprimer sur de possibles effets de la recherche sur lui, en tant que professionnel, dans son rapport à l'enseignement de la natation notamment, et sur lui en tant que personne. Il est également invité à s'exprimer sur ce qu'il a entendu de lui dans ce qu'il a dit au cours des entretiens.

Puis le chercheur pose ce qu'il a lui-même entendu dans ce qu'a dit le sujet à propos de sa difficulté à enseigner la natation, à l'aune de sa subjectivité et en termes d'hypothèses interprétatives. Ces dernières, préparées en amont dans le sens d'une vulgarisation des résultats universitaires, c'est-à-dire sans « mots gros » (Montagne, 2006, p.261) chargés de représentations imaginaires, sont énoncées, l'une après l'autre. Pour chacune, le chercheur invite le sujet à pouvoir nommer ce que la connaissance des hypothèses du chercheur fait résonner/raisonner en lui.

Enfin la possibilité est offerte au sujet de conclure l'entretien en disant un peu de ce que cela change ou va changer (en lui, pour lui et pour ses pratiques professorales) d'avoir pu s'entendre élaborer sur l'élaboration du chercheur. Les dires obtenus (et les commentaires sur ces dires) ne sont pas présentés dans les conclusions écrites de la recherche puisque cette discussion a lieu, en quelque sorte, une fois l'affaire faite, soit la thèse rédigée. Ils peuvent servir par contre de contenu à la soutenance du doctorat et lui donnent une dimension dynamique en soulignant l'impossible interprétation finale dans un travail orienté par la psychanalyse.

3. L'observation clinique

L'observation clinique de séances d'enseignement de la natation vient, dans cette recherche, en complément des autres dispositifs méthodologiques de recueil de données que sont l'entretien collectif et l'entretien semi non directif. Elle a concerné deux sujets : Isabelle et Boris, sur les quatre sollicités pour cette recherche. Il s'agit ici de préciser ce que recouvre la notion d'observation clinique et comment elle a été mobilisée dans le cadre de cette recherche.

Observer désigne « l'action de considérer avec une attention suivie la nature, l'homme, la société, afin de mieux les connaître ». Dans l'enseignement, cette observation est « une observation de l'homme par l'homme » (Canter-Kohn et Nègre, 1991, p.7) au sens où ce qui régit la situation d'enseignement est intimement lié à l'humain. Le savoir et les phénomènes d'enseignement sont des constructions humaines qui de surcroît sont observées par l'humain qu'est l'observateur.

Afin de pouvoir appréhender la nature de l'observation clinique retenue pour cette recherche, il paraît intéressant de la situer dans le champ plus vaste de l'observation des pratiques enseignantes. Ce champ d'étude vise à accéder à une meilleure intelligibilité des faits d'enseignement et d'éducation, il s'agit donc d'observer pour mieux connaître et comprendre.

Le panorama de ce champ proposé par de Ketele et Postic (1988) ou encore Kohn et Nègre (1991) fait apparaître une grande diversité d'orientations théoriques, épistémologiques ainsi que de formes d'observation. Cette diversité se manifeste par un ensemble de différences, référées à des orientations épistémologiques distinctes, qui déterminent des types d'observation particuliers. Ces différences portent, par exemple, sur la place et la fonction de l'observateur (observation en extériorité/observation participante ; neutralité/implication), sur la visée de l'observation (visée épistémique/visée transformative ; explication/compréhension), sur le moment de l'observation (observation directe/observation indirecte) ainsi que sur les outils utilisés pour observer (grilles, enregistrement, traces de pratique, mémoire de l'observateur).

Les formes d'observation distinctes déterminées par ces caractéristiques conservent un trait générique qui les définit. Il s'agit de dispositifs au sein desquels « l'observateur s'intéresse à une situation où il se trouve en relation plus ou moins explicite avec le(s) sujet(s) observé(s). Pour l'appréhension de cette situation, il procède à un recueil de données portant sur un certain nombre de composantes du contexte et sur des informations relatives aux comportements et au processus vécus » (Kohn et Nègre, 1991).

Au regard de ces éléments, l'observation clinique dont il est fait usage dans cette recherche revêt une nature particulière. Ainsi, la position du chercheur est double. S'il réalise une observation en extériorité, c'est-à-dire en n'interagissant pas au cours de la séance avec les protagonistes, il n'en est pas moins impliqué dans le sens où son observation se réalise au filtre de sa subjectivité. La visée de l'observation clinique dans le cadre de cette recherche est de nature épistémique à partir d'une tentative de compréhension des phénomènes d'enseignement constatés. Enfin, il s'agit d'une

observation directe, dont les données reposent uniquement sur les impressions du chercheur et leur restitution après-coup par écrit.

Les caractéristiques de l'observation clinique, si elles la positionnent dans le champ de l'observation des pratiques enseignantes, l'inscrivent par ailleurs dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Au même titre que les entretiens présentés ci-avant, elle tend à la recherche de sens à partir de la prise en compte, dans l'expérience vécue par des sujets de situations ou d'évènements, des dimensions subjective et affective. Elle « vise un objet, le psychisme et ses processus, qui n'est pas observable en soi, mais ne l'est qu'à travers ses effets » (Ciccone, 1998, 2013, p. 5)

Dans le champ des sciences de l'éducation, et notamment des pratiques enseignantes, Chaussecourte (2014) propose un dispositif d'observation des mouvements psychiques dans les espaces d'enseignement inspiré de la méthode de Bick (1964), à propos de l'observation des nourrissons.

Observer les pratiques enseignantes depuis un regard clinique c'est considérer avec Beillerot (1996b) que les pratiques sont « une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet » (p.13). Elles concernent les paroles, les gestes, les regards, les attitudes, ainsi que leurs absences respectives, c'est-à-dire tout ce qui dans l'activité de l'enseignant interpelle l'observateur et résonne en lui.

L'observation clinique de ces pratiques se focalise pour Chaussecourte (2014) sur « "l'être à la classe" de l'enseignant dans la situation d'enseignement », c'est-à-dire, dans la situation d'enseignement, sur un enseignant « présent comme sujet, dans toute sa complexité, avec ses affects, ses conflits intérieurs, son histoire, ses fantasmes mais aussi ses gestes, ses déplacements, le ton de sa voix, ses vêtements, et d'autres éléments de communication non verbale. » (Chaussecourte, 2014, p. 75).

L'observation clinique concerne tout à la fois la subjectivité qui se joue dans la situation d'enseignement pour l'observé et l'observateur et l'intersubjectivité qui s'y produit. Cette dernière peut notamment s'appréhender par l'effet généré par le regard de Boris à mon égard, en cours de séance, pour me signifier le cas d'un élève en difficulté évoqué lors des entretiens. Pour Isabelle, c'est la parole énoncée dans l'entretien suivant l'observation à propos du stress éprouvé durant cette séance : « *oui oui tout le temps... pis en plus je savais que j'étais observée* » (E3>L.524).

L'observation nécessite chez le chercheur le développement d'un « sens clinique » (Danvers, 2010, p. 108) qui se traduit par : une attention au non-verbal, au non-visible ; une disposition à percevoir la teneur affective de la situation observée et des sujets qui y sont engagés ; une sensibilité aux effets sur soi-même de l'impact de la situation observée ; une capacité à se souvenir de ce qui a été vu et entendu. Cette disposition à garder en soi renvoie au sens de « préserver, sauver, assurer » que peut prendre le terme « observer ». Ce sens fait référence à l'étymologie du terme « observer » –

de *observare*, formé de *servare* qui signifie « conserver ». Dès lors, il y aurait chez le chercheur réalisant une observation clinique un intérêt et une nécessité à adopter une position propice à la conservation des impressions ressenties lors de l'observation. Autrement dit, il est invité à développer ses capacités d'observateur et à se positionner en « enregistreur sensible » (Rustin, 1989).

Le recours à l'observation de séances d'enseignement dans le recueil de données pour cette recherche procède de raisons imbriquées. La première concerne la difficulté à me départir du cadre méthodologique de la recherche initiée en master, en partie adossé au modèle élaboré par la didactique clinique (Terrisse et Carnus, 2009) et présenté précédemment. La seconde raison tient à mon hésitation de ne m'en tenir qu'aux paroles des sujets entendus lors des entretiens, venant en cela caractériser une position clinique d'interprète encore en devenir. C'est donc soucieux d'associer la réalité de la situation au Réel y surgissant que j'ai fait le choix d'introduire dans mon recueil de données des temps d'observation clinique. L'évolution qui peut être remarquée pour cette recherche tient au choix d'une méthode d'observation clinique là où l'observation réalisée dans le cadre de la recherche en master portait sur le repérage d'éléments didactiques et pédagogiques, à partir d'un enregistrement vidéo pour constater d'éventuels écarts entre le « prévu » et le « réalisé ».

Parmi les quatre enseignants sollicités pour cette recherche, j'ai réalisé l'observation clinique d'une séance d'enseignement de la natation pour deux d'entre eux : Isabelle et Boris. C'est un choix contextuel lié à la correspondance entre leurs séquences d'enseignement et le calendrier établi pour le recueil des données. Cette modalité ne leur a pas été annoncée lors de la présentation du cadre de nos rencontres. Je leur ai formulé cette demande à l'issue du premier entretien, l'observation s'étant déroulée pour Isabelle entre le deuxième et le troisième entretien et pour Boris entre le troisième et le quatrième entretien.

Le dispositif retenu pour cette recherche, s'attache, sans autre instrument que le psychisme propre de l'observateur, à apprécier les conduites de l'enseignant dans la mise en œuvre et la conduite de sa séance de natation. Il s'inspire du dispositif élaboré par Bick (1964) dans ses trois premiers temps uniquement.

Le premier temps correspond au moment d'observation. Il s'agit de recevoir l'« impact émotionnel de la situation observée » (Cicccone, 1998, p. 48), en se laissant imprégner par la situation, en essayant de ne pas interférer avec le déroulement spontané du temps d'enseignement. Cette disposition renvoie au concept de *tabula rasa* – disposition de passivité face à l'expérience – qui vise à observer et sentir la teneur émotionnelle d'une situation sans s'empressement de la théoriser.

Le deuxième temps est un temps de reconstruction qui vise à donner forme à ce que l'impact de la situation a laissé comme trace. Ce travail de reconstruction *a posteriori* m'a amené premièrement à noter tous les détails d'ordre factuels dont je me souvenais dans un langage simple, deuxièmement à y superposer mes impressions, et enfin troisièmement à tenter d'apporter des

codifications théoriques à l'interprétation des faits restitués et à leur impact sur moi. Cette phase s'est déroulée pour moi dans l'après-coup immédiat de la séance.

Le troisième temps est relatif à la compréhension de la situation observée et de l'impact de la situation sur l'observateur. Ce temps d'élaboration groupale dans la méthode Bick ne s'est pas réalisé dans le cadre de ma démarche d'observation. Ce temps de mise à distance a été intégré aux temps de supervision réalisés avec mes directeurs de recherche lors de l'élaboration progressive de mes interprétations des cas supports à ma recherche.

Ainsi, les observations ont pu nourrir mon questionnement lors des entretiens suivants afin de solliciter les sujets sur des éléments signifiants en raison notamment de leur écart ou de leur adéquation avec les dires des sujets. Dans le processus de construction des cas, ces éléments ont pu être mobilisés pour venir nuancer, préciser ou renforcer certains dires des sujets relatifs à la nature de la difficulté à enseigner la natation.

Chapitre 3 : Le traitement des données recueillies

1. L'analyse des données, une analyse interprétative

La méthode utilisée pour l'analyse des données dans cette recherche clinique d'orientation psychanalytique repose sur l'interprétation des paroles des professeurs des écoles prononcées lors des entretiens. Cette pratique se fonde sur une conception compréhensive, et non explicative, des paroles d'un sujet accordant ainsi une place centrale à la subjectivité du chercheur.

« Dès que l'on évoque l'interprétation surgit un malentendu » affirme Laurent (2019, p. 1). Aussi, le choix de présenter les éléments constitutifs de l'analyse interprétative relève de la nécessité d'éclaircir ce qui peut parfois, quand est évoquée cette modalité d'analyse des données à des chercheurs non inscrits dans la clinique, être perçu comme une pratique obscure, aléatoire ou arbitraire.

Alors, que signifie « interpréter » dans le cadre d'une recherche clinique ? Dans quelle temporalité l'interprétation s'inscrit-elle ? Quelle validité peut-on accorder au savoir élaboré par l'analyse interprétative ? Cette partie se donne pour ambition d'apporter des éléments de réponses à ces questions.

1.1 Interpréter dans le cadre d'une recherche clinique

Du latin *interpretari*, dérivé de *interpres* « l'intermédiaire », lui-même composé à partir de l'élément *inter* « au milieu d'autres, parmi un tout », interpréter signifie « expliquer, éclaircir,

traduire, prendre dans tel ou tel sens, comprendre la pensée de quelqu'un »⁶⁰. Dans la visée de la clinique, interpréter c'est donc, pour le chercheur, vouloir attribuer un sens aux paroles du sujet en se plaçant en intermédiaire entre le sujet et son discours.

En référence à ce qui se produit dans le cadre de la cure analytique, l'interprétation, en situation d'entretien, est un instant où le chercheur par effet rebond de sa parole sur la parole du sujet permet à ce dernier une mise à distance avec son discours. Cette attitude témoigne de la prise en compte de la subjectivité du chercheur qui pose sur la parole du sujet une valeur signifiante à ce qu'il écoute dans ce qui est dit.

Cependant, « l'interprétation n'est pas la traduction par un maître. Il y a à prendre distance avec cette idée que l'interprétation vaudrait parce qu'un signifiant second donne la signification d'un signifiant premier » (Nougué, 2016, pp. 49-50). Dès lors, il ne s'agit pas dans l'écoute des paroles du sujet ou dans la lecture de la retranscription des entretiens de procéder à une traduction ou un déchiffrement en écoutant les paroles des sujets pour ce qu'elles disent mais davantage pour ce qu'elles provoquent chez le chercheur. Cette pratique de l'interprétation repose sur ce que la psychanalyse a mis en relief, à savoir que, dans le langage, les mots utilisés ont une valeur subjective et un poids affectif, singulier à chacun. Ainsi, le chercheur s'intéresse à l'énonciation que Dubois (1969, p. 100) présente comme « le surgissement du sujet dans l'énoncé ». L'analyse de la parole du sujet à travers la perception des éléments d'énonciation ouvre alors un accès à la réalité psychique singulière du sujet. Aussi, quand un professeur des écoles parle de ce qu'il vit, ce qu'il dit prend un sens singulier pour le chercheur qui l'écoute, témoignant des dynamiques psychiques à l'œuvre dans cette intersubjectivité.

L'analyse interprétative consiste dans le « malentendu du discours » (Lacadée, 2003b) à repérer et analyser dans le discours – entendu comme parole en acte – tout ce qui étonne dans ce que dit ou ne dit pas le sujet afin de faire émerger des manifestations de certaines dimensions de son inconscient. Cela passe pour le chercheur par le repérage de ce que Bardin (2013) nomme les éléments formels atypiques : omissions, failles logiques, silences, récurrences, lapsus, dénégations, néologismes... Autrement dit, il s'agit de « retenir "les irréguliers" à côté et contre (tout contre !) les régularités » (Nougué, 2016, p. 113).

Les figures de rhétorique, telle la métaphore, apparaissent également comme révélatrices d'une signification inconsciente, ainsi que le mentionne la recherche de Unrug (1974) qui s'appuie quant à elle essentiellement sur les figures de rhétorique dans sa technique d'analyse des entretiens. Elle met en évidence que « si les figures disent, la plupart du temps, le vrai et le faux ensemble, cela implique une relation complexe mais toujours motivée à un référent implicite ; on retrouve à travers

⁶⁰ Rey, A. (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

elles les présuppositions du locuteur, ses investissements et sa relation souvent irrationnelle à ce référent » (p. 143).

1.2 La temporalité de l'interprétation

Ce repérage qui sous-tend l'interprétation intervient à plusieurs étapes du processus de recherche.

Dans les moments d'écoute et d'observation lors des rencontres, tout d'abord, pendant lesquels le chercheur s'applique à écouter autre chose que ce qui s'entend. Avoir ce « coup d'oreille » (Ansermet, 2012) pour saisir le *kairòs* permet au chercheur d'interpeller le sujet sur la valeur signifiante que la parole de ce dernier a prise pour lui. Cette technique illustre la dimension non directive de la conduite des entretiens réalisés.

L'interprétation intervient également lors des retranscriptions. Ce moment est particulier dans la mesure où la présence du sujet est celle de sa parole enregistrée. Écouter en différé, pouvoir s'arrêter sur ce qui est entendu, revenir en arrière pour écouter à nouveau, permet au chercheur d'adopter une écoute plus fine et ciblée, au sens où, à l'affût, il prend le temps de repérer ce qui lui aurait échappé ou d'envisager un autre sens possible à ce qu'il a perçu lors de l'entretien. De plus, l'effet iconographique que suscitent les erreurs syntaxiques ou la récurrence de certains signifiants peut favoriser la perception d'un sens nouveau ou différent. Blanchard-Laville *et al* (2005, p. 125) affirment que dans l'interprétation se joue de l'après-coup, expliquant cette notion comme le « fait qu'un événement passé, auquel du sens n'a pas été immédiatement accordé, peut devenir signifiant rétrospectivement. »

La lecture et l'analyse de la retranscription, caractéristique du « temps pour comprendre » (Lacan, 1945), permet un repérage et une articulation entre le sens manifeste et le sens latent. Ce moment est celui où s'intercale, entre le discours du sujet et la subjectivité du chercheur, la référence au corpus théorique. Comme le souligne Labridy (2019), « ce sont les nominations du sujet qui vont mobiliser les concepts » et non l'inverse. Autrement dit, cette triangulation paroles du sujet/subjectivité du chercheur/concepts rend compte d'un acte d'interprétation où ce qui est visé est le savoir du sujet davantage que celui que le chercheur voudrait voir advenir de l'articulation entre ses présupposés de recherche et le corpus théorique. C'est bien par « la mise en rapport, d'une part, entre les mots lus et la chaîne signifiante du chercheur et d'autre part les concepts de la psychanalyse » (Montagne, 2011, p. 521) que quelque chose de la réalité psychique singulière du sujet qui s'exprime va pouvoir être pointé.

Enfin, l'interprétation se concrétise lors de l'écriture du cas par l'élaboration de la typification organisant les dires des sujets issus de tous les entretiens parce que, comme le mentionne Nougué

(2016, p. 87), « dans cette logique d'une succession d'entretiens cliniques, le sens ne peut apparaître que par la superposition et/ou l'alignement des différentes significations. »

Ainsi, ces différents moments de la recherche qui appellent une interprétation permettent au chercheur de proposer une lecture de ce que vit le sujet en situation, ici la difficulté rencontrée face à l'enseignement de la natation.

1.3 La recevabilité de l'interprétation

La temporalité de la recherche nécessite d'arrêter un sens à ce qui a été observé, entendu, analysé, interprété et construit témoignant ainsi du « moment de conclure » (Lacan, 1966) du chercheur, c'est-à-dire de ce moment où il « se sent le courage de juger et de conclure » (Lacan, 1977-1978). Ce faisant le chercheur « risque ce pas de plus – choisir, décider, vérifier – c'est-à-dire faire en sorte que "la réalité étudiée devienne pensable (pensée) et nommable (nommée)" (Rennie, 2000) » (Drapeau et Letendre, 2001, p. 81) pour la rendre communicable.

Cette position considère que l'interprétation ne vise pas la vérité – connaissance reconnue comme juste, comme conforme à son objet et possédant à ce titre une valeur absolue, ultime⁶¹ – mais « le déploiement d'un sens potentiel » (Ciccone, 1998, p. 22) ou d'un sens probable, entendu comme « ce qui a une apparence de vérité »⁶². Pour Robert (2018, p. 150), « c'est le "probablement" qui témoigne de l'esprit scientifique, rend modeste et donne envie de poursuivre les exercices de réflexions en s'ouvrant toujours un peu plus sur les réalités du monde qui nous entoure ». En tentant d'éclairer les causes de la difficulté pour certains professeurs des écoles à enseigner la natation, l'interprétation ne conduit pas le chercheur à chercher – encore moins à trouver – la vérité ; elle ne fait que potentialiser une réalité, à partir de vérités subjectives et nécessairement singulières.

« Laisser se déployer un sens potentiel suppose d'être ouvert et réceptif à cette potentialité, de ne pas décider d'avance du sens ou du non-sens d'un événement » (Ciccone, 1998, p. 104). Ce propos fait écho à ce qui a été développé précédemment sur la posture du chercheur.

Un écueil serait donc de chercher la « bonne » interprétation. Pour éviter de tomber dans ce piège, il revient au chercheur de proposer plusieurs pistes d'interprétation et de poser ce que l'on pourrait appeler des « hypothèses interprétatives ». Cette formule, proposée par Cifali (2018b), désigne des réponses à la question de recherche qui, sans pouvoir être qualifiées de vraies (une recherche de doctorat n'est pas une cure, et la vérité du sujet n'est ni atteinte ni même en jeu) n'en sont pas moins justes théoriquement. Le mot « hypothèse » est alors envisagé comme une proposition

⁶¹ CNRTL

⁶² CNRTL

avancée sur la base de connaissances dans le champ épistémologique retenu. Dans cette perspective, le sens n'est jamais épuisé : « la possibilité d'interprétation de ce qui est dit n'est jamais finie d'autant qu'aucune énonciation ne se réduit à son énoncé » (Labridy, 1996, p.69). L'interprétation s'exprimant au conditionnel, toute hypothèse interprétative fondée renouvelle à l'infini l'appréhension de l'objet de connaissance ; et une hypothèse est fondée à partir du moment où rien dans le matériel recueilli ne vient la contredire car « l'hétérogène de l'interprétation ne la laisse pas pour autant sans règles. Ce n'est pas tout et n'importe quoi. » (Laurent, 2019, p. 5). Ainsi, à l'idée d'une vérité de l'interprétation, il est préférable de souscrire à l'idée d'une interprétation qualifiée de théoriquement exacte car même si elle était inexacte « quelquefois, elle ne tombe pour autant à côté... Parce que la vérité se veut rebelle, que tout "inexacte" qu'elle soit, on l'a tout de même chatouillée quelque part » (Lacan, 1966-1967).

« L'interprétation en tant qu'acte de nommer implique le risque de s'exposer » avertit Nasio (2001, p. 68). C'est donc par un engagement intellectuel et néanmoins subjectif, où il faut « s'autoriser de soi-même » selon la formule de Lacan (1967, p.311), que le chercheur pourra avancer des hypothèses interprétatives mettant en lumière des causes possibles à la difficulté à enseigner la natation pour certains professeurs des écoles.

« S'autoriser de soi-même... et de quelques autres » ajoute Lacan (1973-1974). Aussi, pour garantir la recevabilité épistémologique des résultats, leur présentation à d'autres chercheurs œuvrant dans le champ de la psychanalyse en sciences de l'éducation et de la formation, a permis, par leur regard décalé ou décalant, de valider ou d'infirmer la cohérence théorique et conceptuelle des hypothèses interprétatives. Il s'agit, selon le mot de Cifali (2019, p. 239) d'accepter de « n'avoir pas raison tout seul » ; cette posture aidant notamment à « reconnaître l'inacceptable » (*id.*). Cela participe d'une « vérification externe » (Van der Maren, 1995) en usage dans d'autres champs de recherche en éducation. Cette possibilité, qui se manifeste dans la pratique analytique par des réunions de type cartel⁶³, permet d'objectiver un peu le « temps pour comprendre » du chercheur et lui donne la possibilité d'oser conclure sur quelque chose d'exact théoriquement, sans la prétention de prétendre que c'est vrai pour le sujet.

2. La construction de cas

⁶³ Le cartel est un dispositif de travail à plusieurs inventé par Lacan (1964). Il s'agit d'adopter « le principe d'une élaboration soutenue dans un petit groupe. Chacun d'eux se composera de trois personnes au moins, de cinq au plus, quatre est la juste mesure. Plus une chargée de la sélection, de la discussion et de l'issue à réserver au travail de chacun » (Lacan, 1964, *Acte de fondation de l'École freudienne de Paris*). Elle permet à des analystes réunis autour d'une question commune de faire avancer leurs réflexions.

Pour répondre à la question posée par cette recherche, l'analyse interprétative des paroles issues du recueil des données s'organise sous la forme de constructions de cas. Ces dernières assurent une fonction de transmission des résultats de la recherche.

Cette partie se donne pour objectif d'explicitier et justifier l'utilisation de l'expression « construction de cas » en regard de l'« étude de cas » avant d'apporter un éclairage sur ce que recouvre cette méthode : quels principes généraux formuler pour la définir ? Quelle méthodologie employer pour en tirer un gain de connaissance ? Quels points de vigilance garder à l'esprit ?

2.1 En préambule : « étude de cas » vs « construction de cas »

Dans ce travail doctoral, la terminologie « construction de cas » a été préférée à celle d'« étude de cas ». Il est nécessaire de dessiner les contours de ce choix et de le justifier.

L'expression « étude de cas » recouvre une pluralité de réalités épistémologiques et scientifiques mises en évidence dans la note de recherche de Latzko-Toth (2009) sur un état des lieux de la vision contemporaine de l'étude de cas ; elle renvoie, de fait, à une multitude de définitions possibles. Il ne s'agit pas dans cette recherche de définir précisément ce que recouvre ce paradigme mais davantage d'explicitier les raisons qui ont permis de choisir la terminologie de « construction de cas ».

Si le mot « étude » vient du latin *studium* qui signifie « attachement, zèle, soin » et par extension « goût, application pour apprendre, effort intellectuel pour acquérir des connaissances », le mot « construction » renvoie au latin *construere*, « entasser par couches avec ordre, ranger », composé de *cum struere*, « structurer avec » et, par métonymie, « chose construite ».

L'étude semble prendre en compte le point de vue du chercheur qui s'emploie avec rigueur à appliquer une méthode pour apprendre ou chercher à comprendre et ainsi capitaliser de nouvelles connaissances. Il en ressort une sorte de satisfaction personnelle située du côté du chercheur. Chercheur et sujet sont dissociés : l'un étudie l'autre, comme l'entomologiste le fait avec l'insecte ; chercheur et objet sont distincts : l'objet est extérieur au chercheur.

La construction quant à elle renvoie étymologiquement à quelque chose qui s'élabore avec l'autre. Le chercheur se construit en même temps que le sujet et qu'il construit le cas ; il est inclus dans l'objet.

Elle rend compte également d'une élaboration progressive, par couches successives, ordonnées. La question de la temporalité ici posée fait écho à la notion de construction qui est au cœur de la psychanalyse depuis que Freud (1937) l'a envisagée et qui peut donner l'occasion d'une réflexion d'ensemble sur la nature même du processus psychanalytique. Freud enseigne qu'il revient à l'analyste de lever l'amnésie infantile liée au refoulement, afin d'obtenir « une image fidèle des années

oubliées par le patient, une image complète dans toutes ses parties » (Freud, 1937, p. 270). Mais précisément parce que celui-ci ne peut pas tout se remémorer, l'analyste se trouve conduit à co-construire avec le sujet ce qui a été oublié à partir des indices échappés à l'oubli. Ainsi, il procède comme l'archéologue qui reconstruit petit à petit un objet à partir des morceaux épars que lui livre le sujet. La construction est un concept charnière qui occupe une place centrale en psychanalyse en ce qu'il est « un outil de réflexion permettant d'aborder d'une façon claire et diversifiée la complexité de la question fondamentale des rapports de l'individu à son histoire » (Manzano et Abella, 2011, résumé).

Dès lors, construire ce serait aller au-delà d'étudier, c'est-à-dire au-delà du gain de connaissances pour le chercheur. Un au-delà en profondeur, creuser pour approcher au plus près de l'objet, et un au-delà en hauteur, soutenir pour permettre au sujet de s'élever au sens de « amener à son plein développement physique, intellectuel ou moral » (Rey, 2000).

De plus, la construction est à la fois l'action de construire et la chose construite ; elle rend compte de ce double aspect : le processus et le résultat. Or il s'agit bien de cela dans la construction de cas : ordonner en les structurant les dires du sujet pour viser une élaboration, c'est-à-dire un résultat communicable à la communauté scientifique.

En résumé, étudier serait une action quand construire serait un acte, à entendre au sens de Lacan (1966-1967) pour qui « l'acte s'accomplit dans l'ordre de l'agir, mais c'est un agir qui est parlé et couplé au signifiant, qui prend un caractère performatif », c'est-à-dire au-delà de ce qui est dit. Dès lors, l'expression « construction de cas » apparaît particulièrement efficace et opérante pour rendre compte de la méthode de compréhension et de structuration des données utilisée dans cette recherche clinique orientée par la psychanalyse en sciences de l'éducation et de la formation.

2.2 Quelques principes généraux pour cerner la construction de cas

Le terme « cas » signifie étymologiquement « ce qui fait rupture avec la continuité, trompe l'attendu, pose problème » (Rey, 2000). Le cas est donc un effet de surprise qui interrompt le déroulement d'un événement, d'une situation. Passeron et Revel (2005, p. 10) écrivent qu'« un cas, c'est ce qui pose question ». C'est ce qui fait énigme. Cette définition résonne avec la modalité de choix des enseignants interviewés dans ce travail ; un choix qui, comme explicité précédemment, s'est réalisé sur la base d'un étonnement que leurs paroles ou comportement ont provoqués en moi. Mais comme l'indique Lacour (2005, p. 3), « il ne suffit pas qu'un fait émerveille ou dérange : on doit pouvoir poser des problèmes à partir de son échéance. Car un cas instaure un nouveau cadre de raisonnement, et redéfinit les rapports de la norme et de l'exception. » Autrement dit, le cas doit

« faire problème » et remettre en cause des savoirs établis pour obliger à re-penser la situation, l'événement, le cadre.

Deux traits caractérisent un cas : la singularité et l'utilisation du récit pour décrire cette singularité.

2.2.1 La prise en compte de la singularité... pour viser l'universalité

À l'instar du titre de l'ouvrage de Passeron et Revel (2005), penser par cas, c'est raisonner à partir de singularités, c'est-à-dire privilégier le singulier dans le raisonnement. Comme le relève Lacour (2005, p. 2) : « l'originalité paradoxale de la pensée par cas tient en effet à ceci qu'elle prétend connaître une particularité non pas au moyen d'une généralité bien normée, mais bien au moyen d'une autre singularité. » Ainsi, la construction de cas peut se définir comme une méthode qui permet de rendre compte de la complexité d'un sujet dans un contexte donné et concourt à restituer sa singularité par le truchement de la singularité du chercheur.

Dans cette recherche le singulier s'illustre notamment par l'usage du prénom pour nommer chaque cas, rejoignant en cela la tradition psychanalytique qui depuis Freud, dont « les noms propres occupent le centre de ses théorisations » (Tesone, 2013, p. 103), nomme le sujet.

Cette position se démarque d'une logique qui voudrait réduire les sujets à « des cas au sens faible » (Visentini, 2017, p. 26), c'est-à-dire qui concevrait le cas en tant qu'illustration de lois plus générales. Ainsi, le cas se différencie de l'exemple, entendu comme illustration d'une théorie, en ce qu'il s'attache à dégager la valeur irremplaçable de la singularité. Ce qui fait qu'un cas n'est pas qu'un simple exemple, c'est qu'il constitue lui-même la norme de sa vérité et de son sens. Le cas n'est pas une singularité comme les autres, c'est ce que Lacour (2005, p. 4) nomme « une singularité unique », c'est-à-dire qu'il est à lui-même le critère de son unicité. En ce sens, c'est une énigme persistante et résistante, un obstacle au sens de « ce qui arrête ou ralentit le mouvement, la progression, le passage de quelqu'un ou de quelque chose, ce qui gêne, entrave »⁶⁴. C'est la raison pour laquelle le cas appelle une interprétation.

Les quatre cas présentés dans ce travail renvoient à l'idée de cas unique dont l'utilisation en recherche clinique se fonde sur une logique inductive qui avance que la connaissance de la structure d'un sujet renseigne la connaissance de la structure du sujet, et donc des sujets. La particularité de cette méthode a été mis en exergue par Freud à propos du phénomène de l'Œdipe auquel tout sujet est confronté mais que chacun traverse de manière singulière.

⁶⁴ CNRTL

« Le "cas" [...] regarde du côté du singulier, il s'y complaît parfois, jusqu'à accumuler à l'envi les détails qui particularisent une individualité [...] ; mais il regarde simultanément du côté du général, car sinon il ne serait plus un cas, mais simplement quelque chose ou quelqu'un de concret » (Dodier, 1994, p. 125). Autrement dit, le cas « constitue le nœud épistémologique par lequel s'articule le particulier à l'universel » (Laufer *et al.*, 2017, p. 5). Réfléchir sur un cas, explorer sa singularité, amène à suivre un raisonnement renouvelé, issu de la singularité du sujet et non d'un universel dans lequel le cas viendrait s'inscrire car « chaque cas nous en apprend sur l'universel de la structure. Mais l'universel de la structure ne permet pas de prédire la réponse singulière du sujet » (Sauret et Zapata-Reinert, 2015, p. 64). Cette démarche peut conduire à « extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions seront réutilisables » (Passeron et Revel, 2005, p. 9).

La construction de cas est une considération des sujets « au cas par cas, au un par un » (Terrisse, 1999, p. 66). Dans les sciences sociales, Stake (1995), Van Der Maren (1996), Albarello (2011), ont posé les bases de la recevabilité scientifique de cette méthode qualitative. La démonstration de Flyvbjerg (2006) examine cinq malentendus concernant la recherche basée sur une construction de cas :

- les connaissances théoriques ont plus de valeur que les connaissances pratiques ;
- la généralisation à partir d'un seul cas est impossible, par conséquent, l'étude de cas unique ne peut pas contribuer au développement scientifique ;
- l'étude de cas est la plus utile pour générer des hypothèses, tandis que d'autres méthodes sont plus adaptées pour tester des hypothèses et la construction de la théorie ;
- l'étude de cas contient un biais en faveur de la vérification ;
- il est souvent difficile de résumer des études de cas spécifiques.

En les expliquant et les corrigeant un à un, il récuse le malentendu qui prétend qu'on ne peut pas généraliser à partir d'un cas unique, et donc qu'on ne peut produire du savoir scientifique de cette façon. Cette démonstration rend recevable au niveau scientifique de s'intéresser à un seul sujet pour construire du savoir. Le sujet n'est alors pas considéré pour lui-même, mais pour comprendre en quoi sa structuration inconsciente lui permet de vivre d'une certaine façon une situation de vie particulière mais néanmoins traversable par l'ensemble des êtres humains.

Ainsi, s'il n'y a pas d'invariant de posture ou de structure psychique de la difficulté à enseigner la natation dans les cas étudiés dans ce travail, il s'y repère le lien d'un sujet à quelque chose qui l'embarrasse dans sa réalisation professionnelle. Cela peut donc renseigner d'autres positions subjectives résistantes vis-à-vis d'autres disciplines, ou de professionnels dans d'autres champs sociaux. Car, comme le souligne Robert (2018) reprenant la pensée de Durkheim : « les sujets

singuliers portent en fait une réflexion sur la société elle-même parce qu'ils sont engagés dans le monde » (p. 155).

2.2.2 L'utilisation du récit

Le cas se conçoit à partir d'un postulat : c'est l'histoire du sujet qui donne matière et fondement à la situation étudiée.

Il s'agit donc nécessairement pour le chercheur de prendre en compte les expériences subjectives traversées au fil du temps dans des contextes singuliers par le sujet, c'est-à-dire de s'attacher au suivi temporel de son histoire car c'est l'agencement particulier des événements et des circonstances qui font la singularité du cas.

Pour cela, la méthode clinique permet la mise en récit du sujet. Entendu comme « transformation d'un état initial à un état final à travers une série de changements » (Baladier, 1991, p. 20), le récit sert à exposer la situation et à faire comprendre comment le sujet en est arrivé au point qui fait problème. En d'autres termes, il offre la possibilité au sujet de se dire, au sens de raconter comment il s'est transformé en inscrivant dans le temps les moments vécus. Comme le souligne Cadiou, (2018, p. 156) « le cas propose un assemblage d'éléments de cette expérience ».

2.3 Aspects méthodologiques pour tirer de la construction de cas un gain de connaissance

Il s'agit ici de se demander quel processus méthodologique permet de construire le cas et d'obtenir un gain de connaissance.

La construction de cas rend compte d'une « épistémologie de l'écart » (Chartier, 1998, p. 169) en tant qu'elle s'appuie sur une élaboration qui repose sur le rapport entre ce que dit le sujet de ce qu'il vit et l'interprétation qu'en fait le chercheur.

Dans ce processus de construction plusieurs opérations sont à l'œuvre. Une première opération consiste en une limitation qui s'opère *de facto* en fonction des possibilités et des limites du dispositif de recueil des données. La deuxième repose sur une sélection. Par la problématique théorique et le dispositif qui canalise le matériel clinique, la construction ne rend compte que d'une partie de ce qui mobilise le sujet. Une troisième opération de reconstitution réalise un passage du discontinu, dans le choix des extraits de paroles significantes, au continu dans leur mise en récit organisée selon la trame interprétative du chercheur.

La valeur de cette construction réside dans sa cohérence, définie comme « un rapport logique,

une absence de contradiction dans l'enchaînement des parties de ce tout »⁶⁵. Autrement dit, la sélection et l'organisation des données s'agencent en une logique qui vise l'intelligibilité du cas pour rendre compte de son rapport à l'objet de recherche. Ce que souligne Terrisse (2013, p. 131) : « À l'instar de la résolution d'un problème de mathématiques, le chercheur se doit de choisir et d'articuler les données qu'il retient pour en construire une cohérence imparable de telle sorte qu'il montre l'articulation logique, en même temps qu'il en démontre la validité dans le cas présenté. »

2.4 Points de vigilance de cette méthode

Dans une recherche clinique orientée par la psychanalyse se trouvent en tension les vertus épistémiques de production et de transmission de connaissances et les vertus éthiques visant à prendre soin de la rencontre clinique et de ses effets. Si le chercheur doit pouvoir faire œuvre de production de savoir, il se soit à une certaine vigilance quant à certains écueils relatifs à la construction de cas.

2.4.1 La réduction

Pour Nougé (2016, p. 116), « le cas c'est [...] ce qui persiste donc comme irréductible, inéliminable, et qui est soit ce que l'on jette, soit ce que l'on relève. ». Le matériel recueilli n'est donc pas le reflet de l'entière d'un parcours de vie : « les éléments rassemblés, et parmi eux ceux qui seront retenus comme significatifs, sont par définition lacunaires » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 78). Ces opérations – accumulation et sélection – réalisées par le chercheur pour donner à voir son travail participent d'un principe de réduction. S'il est inévitablement présent dans tout travail de recherche, le principe de réduction à l'œuvre dans une construction de cas risque « de se payer d'une perte irréparable : la richesse et la singularité du "vécu" au prix de leur structuration par une problématique et une méthodologie » (Revault d'Allonnes, 1989, p. 79) car toute construction est une présentation d'une sélection opérée par le chercheur au filtre de sa subjectivité.

La construction de cas, par les opérations qui la constitue, ne consiste pas « dans le passage de la complexité à la simplicité, mais dans la substitution d'une complexité mieux intelligible à une autre qui l'était moins » (Lévi-Strauss, 1962, p. 295). Il s'agit alors de faire le choix de renoncer à certaines dimensions de la singularité du sujet pour se centrer sur l'acquisition de dimensions intelligibles et ainsi attribuer toute sa valeur à ce « modèle réduit » (Lévi-Strauss, 1962) qui du fait de son processus d'intelligibilité restitue l'essentiel de ce que le chercheur a perçu et relevé pour cheminer vers l'appréhension de son objet.

⁶⁵ CNRTL

2.4.2 La généralisation

La généralisation doit être prudente. En effet, l'intérêt de la construction de cas ne réside pas dans une généralisation « à tout prix » pour dégager des lois universelles. C'est plutôt la cumulativité des résultats de tous les cas envisagés qui est visée car elle confère au travail entrepris une recevabilité scientifique à travers le savoir produit.

Ce savoir ne peut pas être perçu et présenté comme un savoir définitif et figé, ce que la présentation du cas pourrait faire apparaître, en tant que résultat d'une construction herméneutique. Le chercheur doit se montrer vigilant à ne pas exclure le sujet et/ou à le contraindre à accepter tel quel un sens à ce qu'il a entendu et interprété, ce qui reviendrait à neutraliser toute opposition ou résistance. Il doit se montrer ouvert à la remise en question par le sujet du savoir produit qui le vise et à en permettre une redéfinition ; c'est ce que Assoun nomme la « force du cas-sujet » (2017, p. 95) car « le sujet est irréductible à l'objectivation de son cas » (Assoun, 2017, p. 91). Ainsi, la connaissance que produit l'étude de cas ne peut s'entendre que comme une « épistémologie locale » (Assoun, 2017, p. 88), inhérente à la singularité du cas, qui n'est pas irrévocable et peut donc évoluer.

Dans le cadre méthodologique de ce travail, le cinquième entretien joue ce rôle de garde-fou de cet écueil car il permet au sujet de prendre connaissance de ce que le chercheur a élaboré et, réciproquement, au chercheur d'entendre, de prendre en compte voire de prendre en charge ce que le sujet peut en dire.

2.4.3 La satisfaction personnelle du chercheur

Un autre écueil tient à l'idée qu'un travail de recherche universitaire ferait un usage du cas qui verrait le chercheur en tirer profit pour sa satisfaction personnelle au détriment du sujet. Ainsi, l'exposition d'un « beau cas » au sens de Revault d'Allonnes (1989, p. 78) donnerait à la recherche, et en creux au chercheur, un surcroît de légitimité. Or le chercheur se doit d'être attentif au respect des sujets interviewés et lutter contre la prévalence du résultat et de sa communication au détriment du travail de co-construction du savoir. Pour pallier cet écueil, il s'agit pour le chercheur de « "faire cas", de "tenir compte", de "prendre acte", de la singularité d'autrui, de son opacité comme de sa responsabilité » (Martineau, 1997, p. 10). Posture du chercheur que Martineau qualifie de « moins casuistique qu'éthique » (1997, p. 10) et qui renvoie à la pensée de Levinas de se faire responsable de la responsabilité d'autrui.

Bien d'autres points de vigilance peuvent être ajoutés à ces quelques écueils : « absence de recul et méconnaissance des repères structuraux, écart difficile à réduire entre théorie et clinique,

révélation du secret et danger de travestissement, mais aussi, et surtout, risque de délier avec/sur le patient et ce faisant d'égarer l'auditeur ; nécessité donc de l'intercontrôle du groupe, mais alors risque de malentendus, de discordance dans la communion-communauté scientifique ; désir inconscient d'écrire un cas ou de le présenter, et le plaisir (suspect ?) qu'on y prend, leurs liens avec le transfert et le contretransfert... » (Revault d'Allonnes, 1989, p. 84).

Face à l'éventail de ces écueils possibles, une posture éthique semble s'imposer : celle du doute, entendu dans le champ épistémologique de la philosophie comme « la position du sage qui s'interroge sur la réalité d'une chose ou sur la validité d'une proposition qu'il juge incertaines »⁶⁶. Ainsi, comme l'écrit Revault d'Allonnes (1989, p. 85), « dans le travail, ô combien difficile, de l'étude de cas, c'est bien le doute qui est la méthode de recherche, le garant de l'honnêteté, de l'ouverture, de la fiabilité de la démarche, qui sans lui, risquerait d'être un château de cartes, ou pire, carte forcée. » Une attitude recommandée par le philosophe sceptique Pyrrhon qui prône que l'homme, ne pouvant rien affirmer ou nier avec certitude, doit demeurer dans le doute de manière radicale et définitive. Aussi, le chercheur, dans ce travail herméneutique et casuistique, se trouve dans cette position de ne rien pouvoir affirmer ou nier avec certitude. Acceptant d'éprouver un « doute raisonnable », au sens juridique un doute fondé sur la raison et non sur l'émotion, il peut oser conclure tout en gardant une ouverture d'esprit qui permette au cheminement réflexif de se poursuivre et à la pensée de continuer à s'élaborer pour éclairer l'objet de recherche.

2.5 Procédure de la construction du cas

Dans cette recherche, quatre constructions de cas sont proposées qui répondent à une même logique de structuration et de présentation des résultats. Elles sont suivies d'une discussion des cas ensemble.

2.5.1 Présentation du sujet et du contexte de la rencontre

Dans un premier temps, un portrait rapide de l'enseignant support du cas permet de dépeindre en quelques mots – les siens, choisis au filtre de la subjectivité du chercheur – qui il est en tant que professionnel et donc un peu de son « Idéal du moi » (Freud, 1914) professoral, et de montrer à voir quelques éléments de sa vie personnelle qui permettront de donner une épaisseur interprétative à ses dires. Il s'agit, pour le lecteur, de pouvoir se représenter, c'est-à-dire de se faire une première image,

⁶⁶ CNRTL

de l'enseignant concerné, de cerner depuis quelle place imaginaire il s'exprime, en quoi il est pris dans les représentations et d'où parle son désir.

Le contexte de la rencontre (temporel et spatial) entre le sujet et le chercheur est ensuite exposé pour rendre compte de ce qui a interpellé le chercheur dans les paroles du sujet au point de formuler la demande de participation aux entretiens du travail doctoral. Des raisons qui ont présidé au choix de « cet enseignant plutôt qu'un autre » sont ainsi avancées.

2.5.2 Exposition des résultats : catégorisation des dires du sujet et caractérisation de la nature de sa difficulté à enseigner la natation

Un deuxième temps est consacré à l'exposition des résultats. Ce passage obligé dans une recherche (qu'elle soit qualitative ou quantitative, en sciences humaines ou autres) consiste, d'une part, en la présentation d'une catégorisation des dires du sujet, relevés pour ce qu'elles ont de signifiant pour le chercheur. Il s'agit alors de repérer comment le sujet parle de lui, des autres (professionnels et personnels) et du contexte dans lequel il évolue afin d'en extraire des traits de structure explicatifs de sa relation avec l'enseignement de la natation. En effet, « dans la parole, on peut parler de n'importe quoi, mais le signifié fondamental étant le désir, on ne parle finalement que de soi. On ne donne, par ses mots, qu'un tableau de sa jouissance particulière » (Montagne, 2006, p. 137).

En linguistique, une catégorie désigne un groupe de mots ayant un ou plusieurs critères grammaticaux ou sémantiques en commun. Cette définition fonde le choix de ce mot pour offrir une présentation des paroles d'un sujet entendu : parler de soi, de sa famille, de son métier, des autres, du monde qui l'entoure engage le sujet à mobiliser des signifiants cousins.

Proposer des catégories pour exposer ses paroles repose également sur le fait qu'une catégorie « est une des conditions sans lesquelles nous ne pourrions connaître un objet » (Pascal, 1966, p. 69). En organisant les perceptions, la catégorisation permet au chercheur de passer de l'intuition à la pensée et de rassembler sous des catégories ce qu'il perçoit, c'est-à-dire de le penser comme compris dans un ensemble. En d'autres termes, la catégorisation se donne pour objectif de « fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes » (Bardin, 2013, p. 152) afin de permettre la compréhension du lecteur. Elle consiste en deux opérations successives : une segmentation des entretiens en unités significatives pour le chercheur puis une classification de ces unités en catégorie. Ainsi dans cette recherche, quatre catégories ont été déterminées : ce que dit le sujet de lui, ce qu'il dit de son rapport aux autres, ce qu'il dit de son rapport à l'enseignement et ce qu'il dit de la natation. Ces catégories sont induites par le contenu de ce qui est dit et entendu et construites par les lectures des entretiens au filtre de la subjectivité du chercheur et leur mise en relation avec les natures de difficulté repérées pour les cas.

D'autre part, l'exposition des résultats propose une caractérisation de la nature de la difficulté rencontrée par le cas pour enseigner la natation. Cette difficulté est de l'ordre de la vérité subjective puisque, si elle est dite et tenue pour vraie par le sujet, elle n'est pas forcément (ou n'ont pas été dans les faits) visible lors de sa confrontation au Réel de l'enseignement de la natation.

Ces deux parties des résultats – catégorisation des dires du sujet et caractérisation de la nature de la difficulté – s'éclairent l'une l'autre. Comme les deux faces d'une médaille, elles apportent chacune des indications pour comprendre et rendre compte d'une singularité, celle d'un sujet et d'une situation, en regard de la question de recherche et à travers la subjectivité du chercheur.

Dès lors, les résultats rendent visibles, par une description organisée et cohérente, l'énigme d'un cas et permettent de commencer l'édification d'une réponse à la question de recherche.

2.5.3 La discussion par cas

Le troisième temps de la construction du cas propose une discussion, au sens « d'action d'examiner en faisant preuve d'esprit critique ». Le mot « discussion » est également entendu ici dans son sens ancien de « faire tomber en secouant, fouiller, débrouiller ». Il s'agit donc de secouer le signifié des paroles entendues pour faire tomber du signifiant. La capacité interprétative du chercheur joue le rôle du « shaker » en agrégeant les paroles entendues aux concepts psychanalytiques pour faire surgir une compréhension autre des causes qui poussent un enseignant à ne pas réussir à « faire avec l'enseignement de la natation sans embarras. Une telle discussion permet de mettre en synergie les résultats avancés avec les concepts et l'épistémologie psychanalytique du cadre théorique proposé à travers la question de recherche.

La discussion est présentée dans ce travail sous forme d'hypothèses interprétatives. Elles sont choisies pour leur plausibilité vis-à-vis de la compréhension de la structure du sujet émanant de ses paroles. Leur choix s'opère à partir d'une articulation pragmatique ; celle construite en fonction de la prédominance dans le dire du sujet, d'éléments de discours qui reviennent et se répètent. L'effet signifiant pour le chercheur de la parole du sujet entendue, lue, analysée vient faire résonner certaines références théoriques. Cette « alerte conceptuelle » émane, pour moi, de la résonance et de l'articulation des effets de ma propre analyse et de ce que je peux y rencontrer, de la lecture d'ouvrages proposant une compréhension des concepts, ainsi que des échanges avec d'autres chercheurs.

Les hypothèses interprétatives sont issues des différentes lectures de la retranscription des entretiens qui ont émaillé le processus d'élaboration de conduite et d'analyse des entretiens la thèse : lecture(s) post entretien pour relever des pistes d'interprétation et ainsi préparer l'entretien suivant, lecture(s) en « écoute souple » (Montagne, 2013, p. 128) pour laisser émerger des pistes

d'interprétation nouvelles, lecture(s) ciblée(s) pour catégoriser les paroles du sujet. La somme de ces lectures successives, réalisées par le chercheur et discutées avec les directeurs de thèse et avec d'autres chercheurs, permet de faire émerger des pistes de réponses à la question de recherche, les hypothèses interprétatives. À l'instar du conte-randonnée, qui est une structure narrative répétitive avec accumulation ou élimination de personnages au fil du récit, il s'agit de considérer les lectures des entretiens comme une analyse-randonnée, chaque lecture renouvelée amenant une/des hypothèses interprétatives nouvelles ou renforçant d'autres déjà élaborées ou bien permettant d'en abandonner.

Ainsi, les hypothèses interprétatives se construisent et se déconstruisent au fur et à mesure des lectures et des échanges avec d'autres chercheurs dans un aller-retour réflexif incessant entre les dires des sujets, la théorie, l'objet de recherche et la question de recherche. C'est une opération mentale qui mobilise tout entier le chercheur tout au long du travail doctoral et se déplace en le déplaçant.

Dans une recherche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation, le choix « final » d'hypothèses interprétatives parmi d'autres possibles relève de la subjectivité du chercheur... et de celle de quelques autres. Tel un orpailleur, il s'agit de tamiser toutes les hypothèses interprétatives soulevées pour ne garder, au « moment de conclure », que celles qui constituent des pépites aux yeux du chercheur, c'est-à-dire celles qui répondent à la question de recherche et ainsi produisent un savoir communicable dans une forme recevable par l'université et soutenable devant l'épistémologie psychanalytique.

2.5.4 La discussion des cas ensemble

Une discussion des cas ensemble vient clore la partie consacrée à la présentation des résultats. Elle consiste en un repérage de ce qui, dans chaque cas, peut s'accorder aux autres, et faire ensemble – au sens mathématiques de collection d'éléments susceptibles de posséder certaines propriétés communes – pour proposer des pistes de réponse à la question de recherche. Cet ensemble qui englobe les hypothèses interprétatives posées pour chaque cas et les dépasse, le tout renseignant sur la structure des parties, rendrait compte de la structure psychique « d'un » sujet dès lors qu'il est confronté à l'enseignement de la natation.

Chaque cas constitue pour lui-même sa vérité et son sens, conférant une valeur irremplaçable à la singularité. Les quatre singularités présentées renverraient à quelque chose de « commun » au niveau de la structure du sujet, au-delà de la structure d'un sujet. Les cas ensemble se veulent une articulation entre le singulier et l'universel de la condition humaine d'un sujet pris dans l'originalité de la natation. La présentation de cette originalité montre que quatre singularités présentent des similarités.

Les cas ensemble s'inscrivent dans la logique inductive établie pour la construction des cas de cette recherche. Se référer à une trame psychique, paradoxalement singulière et commune, pourrait, dans le prolongement de cette recherche, permettre de comprendre le rapport subjectif qu'un PE (en tant que sujet) entretient avec d'autres enseignements (activités physiques ou disciplines scolaires).

SIXIEME PARTIE : Résultats et discussions

Chapitre 1 : Le cas Zoé, « *j'ai peur, ça fait vingt ans que je viens et que j'ai peur* »

1. Zoé

1.1 Présentation

Zoé a « 52 ans » (E1>L.2) ; elle est mariée et a trois enfants. Elle est « *institutrice depuis 29 ans* » (E1>L.2) et exerce, au moment des entretiens, dans « *une classe de CE1* » (E1>L.2-3). Préalablement à son métier d'enseignante elle a travaillé « *dans le privé quelques années* » (E1>L.8) afin de lui laisser « *le temps de préparer le concours de l'école normale* » (E1>L.8-9). Cette première expérience d'enseignante l'a d'abord amenée à occuper la fonction de titulaire remplaçante : « *j'ai été Zil pendant dix ans à Montbéliard et à Besançon* » (E1>L.10-11). Elle est ensuite affectée dans une école de centre-ville, et finalement « *parce que y [ce poste] m'arrangeait parce que j'habite tout près et puis ça m'a plu ... je suis restée là* » (E1>L.11-12).

Elle enseigne la natation à ses élèves, à raison de huit séances de quarante-cinq minutes par an, et ce depuis plus de vingt ans.

1.2 Contexte de notre rencontre

Ma rencontre avec Zoé s'est déroulée au bord d'un bassin en octobre 2018 alors qu'elle enseignait la natation à ses élèves et que je préparais un stage de formation continue destiné à des professeurs des écoles. C'est dans ce cadre que je lui ai demandé si elle acceptait que la séance avec ses élèves serve de support à l'observation du stage.

Sa réaction à ma demande s'est traduite par une parole signifiante pour moi : « *j'ai peur ça fait vingt ans que je viens et que j'ai peur* »⁶⁷. Alors que, étonné, je lui ai fait remarquer qu'il existait des formations, elle a précisé n'avoir jamais choisi de participer à une formation natation parce que « *c'est pas un stage qui y changerait quelque chose* »⁶⁸.

⁶⁷ Verbatim de la parole prononcée lors de notre première rencontre.

⁶⁸ *Id.*

La parole de Zoé, parce qu'elle faisait écho à un rapport singulier à la natation et qu'elle venait illustrer un rapport imaginaire à l'inefficacité de la formation, est venue questionner mon désir de formateur et a abouti à ce que je la sollicite pour cette recherche.

2. Catégorisation de ses dires

2.1 Ce que Zoé dit d'elle

Les paroles retenues pour rendre compte de ce que Zoé dit d'elle s'organisent à partir des contextes professionnel et personnel, et illustrent différentes positions – celle de parent, d'enfant, d'enseignante, et d'élève – et ce à différents moments de l'histoire de Zoé⁶⁹.

Ces paroles sont structurées autour de trois éléments : le manque d'assurance énoncé par Zoé, le sentiment de peur qu'elle décrit, ainsi que la responsabilité qu'elle dit se fixer en tant qu'enseignante.

Le premier élément retenu pour caractériser Zoé est le manque d'assurance dont elle fait part pour se définir. « *J'ai toujours été comme ça y a pas un moment dans ma vie où je me dis oh ben là... là j'étais sûre de moi... jamais...* » (E3>L.549-551). Le contexte professionnel semble être le lieu propice où se manifeste ce déficit d'assurance : « *c'est toujours l'école qui revient de toute façon ben je suis pas sûre de moi c'est pour ça je pense ...je pense ... je manque d'assurance* » (E1>L.146-148). Le métier d'enseignant, à travers le décalage entre la représentation qu'elle se fait de l'enseignant idéal « *ben être sûr de soi c'est ben euh pas se remettre en question quoi... j'ai fait un truc ben c'est bien et pis voilà quoi* » (E3>L.381-382) et ce qu'elle pense d'elle : « *je suis pas idéale (rire) non je suis pas* » (E1>L.126), la confronte au décalage entre ce à quoi elle aspire et ce qu'elle est.

La perspective de cet idéal, si elle dit pouvoir l'envisager, « *si je suis sûre de moi je me pose je me remets pas en question je fais l'exercice c'est tout juste bravo hop... on passe à autre chose* » (E3>L.391-392), lui reste néanmoins impossible « *ce serait facile mais je peux pas* » (E3>L.393), « *moi j'me remets trop en question je pense...* » (E3>L.382).

Ce manque d'assurance dépasse les causes extérieures et ponctuelles qui pourraient le déclencher. Il semble possible d'y voir un trait de structure de Zoé, d'une part, par son caractère récurrent dans sa parole, quel que soit la position depuis laquelle elle parle, enseignante, enfant, élève, etc. et, d'autre part, à travers son incapacité à en identifier une cause : « *pourquoi j'ai pas confiance en moi... j'ai jamais eu confiance en moi je vois pas d'où ça vient... mais c'est c'est tellement loin... loin loin loin* » (E3>L.548-549).

⁶⁹ Cette précision liminaire vaut pour les quatre cas.

La parole de Zoé laisse entendre que son manque d'assurance semble perturber son rapport au monde car, dit-elle : « *on est toujours en train de d'mouliner d'se de de réfléchir* » (E3>L.411). Dans cette formule, l'emploi de la forme pronominale du verbe réfléchir, « *se réfléchir* », pourrait laisser penser que ce manque d'assurance est quelque chose qui perturbe Zoé au point de la faire réfléchir sur elle-même. Il peut aussi être interprété au sens de ce qui ne peut s'empêcher de se montrer, illustrant en cela un point de Réel. Cette hypothèse peut être appuyée par le fatalisme avec lequel Zoé fait face à son manque d'assurance : « *si j'aurais de l'assurance un jour hein [silence] j'suis fataliste hein j'me dis que je suis comme ça... au bout d'un moment faut se dire ça parce que sinon... pffff [rire]* » (E3>L.404-406).

S'en remettre et se soumettre à quelque chose qui lui échappe permet de penser que Zoé fait face à ce qui la met mal à l'aise parce que « *ben sinon on s'en sort pas* » (E3>L.408). Mais cela l'inconforte : « *j'me dis faut que cette journée se termine parce que je suis angoissée parce que ceci parce que cela... parce que c'est comme ça quoi* » (E3>L.412-414).

Le deuxième élément, régulièrement présent dans la parole de Zoé, et qui permet de la définir, est relatif à la peur, entendue comme l'état affectif plus ou moins durable qui accompagne la prise de conscience ou la représentation d'une menace ou d'un danger réel ou imaginaire. Ainsi, Zoé dit avoir peur pour tout : « *pour tout j'suis une trouillarde j'ai toujours été trouillarde* » (E1>L.333). Dans les dires de Zoé, ce rapport aux événements présente un caractère permanent : « *j'ai toujours peur* » (E4>L.464) qui se manifeste de façon spontanée et brève : « *comme une habitude des coups de stress comme ça des coups de peur* » (E2>L.173). La peur de Zoé est celle qui se manifeste sans motif précis : « *y'a des moments où je stresse j'sais pas de pas tout faire de pas être à la hauteur [...] c'est un mal-être* » (E2>L.123-125). Cette peur est plus largement la « *peur des autres quand j'étais p'tite j'avais toujours peur des autres* » (E1>L.334-335). Le caractère permanent de cette peur et la difficulté à en identifier les circonstances précises ne seraient-ils pas plutôt le signe d'un rapport affecté au monde que la seule manifestation d'une émotion ?

Le cadre scolaire confronte Zoé à deux situations distinctes dans son esprit. Celle de la classe où elle dit être « *sereine j'suis sereine j'plaisante avec les enfants y a y a une très bonne ambiance* » (E3>L.129-130) qui contraste fortement avec celle qui renvoie à « *tout ce qui sort du cadre de la pédagogie de l'école me stresse c'est ça que j'aime pas* » (E1>L.24-25). Elle résume sa crainte de façon signifiante en disant que « *les sorties ça m'insécurise* » (E1>L.27).

N'y aurait-il pas un peu d'une forme d'agoraphobie dans son inquiétude à quitter l'espace sécurisant de la classe ? Dès lors, la piscine en tant qu'espace pédagogique possiblement non contenant pour Zoé ne serait-elle pas un lieu qui amplifierait son insécurité affective ?

La peur de Zoé apparaît aussi comme la manifestation de son manque de sérénité en tant qu'élève à l'égard de l'école : « *oui enfin peur c'est peut-être un grand mot pas sereine en tout cas*

[...] *j'allais jamais à l'école sereinement* » (E2>L.155-156). Cependant l'expression d'une manifestation physique : « *j'y allais parce que j'étais obéissante j'y allais mais j'avais souvent la boule au ventre* » (E2>L.160-161) rend compte d'un rapport affecté dans ce qui se joue pour elle à l'école.

La parole de Zoé laisse entendre que sa peur traduit aussi la crainte de décevoir un autre symbolique, qu'elle identifie comme « *le maître la maîtresse les parents* » (E2>L.153). Cette crainte est celle qui apparaît en tant qu'élève à travers la « *peur de dire des bêtises peur de mal faire peur de décevoir peut-être* » (E2>L.151). Elle se retrouve également dans sa fonction d'enseignante quand elle dit au regard des attendus du programme : « *si à la fin de l'année mes CE2 n'ont pas le niveau n'ont pas le niveau... ben ouais je serai vraiment déçue* » (E3>L.438-439). Cette situation n'est pas sans l'affecter : « *ben j'suis pas bien non j'suis pas bien non j'le vis bien mais non* » (E3>L.458). Pour elle : « *ça va avec mon manque de sérénité ça va avec nos mon stress c'est un tout hein... quand on est stressé euh manque de décevoir manque de... de pas avoir fait ce qu'il fallait quoi... pas avoir pas faire c'qui faut... ça ça me contrarie* » (E3>L.434-436). La peur de décevoir semble liée à l'impossibilité de satisfaire un autre tuteur impossible à nommer et fondateur de son idéal professionnel : « *ça c'est moi j'peux pas me changer je m'inquiète pour tout... j'arrive pas à me satisfaire de c'que j'ai... de c'que j'ai fait* » (E3>L.421-422).

Le caractère soudain de la peur « *ça vient comme ça* » (E2>L.122) qui saisit Zoé, ainsi que sa difficulté – « *j'peux pas trop dire c'est... c'est difficile* » (E2>L.120) – pour « *exprimer pourquoi j'ai peur* » (E2>L.122) permettent de faire l'hypothèse de l'inscription de cette sensation dans le registre de l'affect et d'en faire le signe d'une manifestation d'un point de Réel.

Le troisième élément qui apparaît pour permettre de caractériser Zoé renvoie à la responsabilité qu'elle dit se donner en tant qu'enseignante : « *j'me sens responsable et j'ai un boulot à faire et... et je dois le faire* » (E3>L.445). Cette responsabilité prend chez Zoé une dimension plus importante liée à l'importance symbolique qu'elle dit accorder à son efficacité : « *c'est quand même une responsabilité de de de de faire progresser des enfants et j'voudrais pas euh... qu'à la fin de l'année je me dise ben en fait euh ça j'ai pas fait donc y savent pas faire ça* » (E3>L.426-428). Zoé semble vivre le rapport aux apprentissages des élèves au-delà de la responsabilité attendue de la part d'un enseignant. Ainsi, si lors d'un entretien elle minimise, à propos de sa réaction face aux accidents d'élèves dans la cour, ses mots « *je m'sens ben responsable pas coupable mais responsable* » (E2>L.441). Sa première réaction est de se considérer comme « *coupable même si j'y suis pour rien j'me sens vraiment coupable* » (E2>L.437).

La responsabilité que se donne Zoé semble nourrir son manque d'assurance : « *j'ai toujours été comme ça mais le travail là d'enseignant ça m'a pas arrangé, je trouve qu'on a beaucoup de responsabilité et pour quelqu'un qui comme moi manque d'assurance et ben ça en rajoute ... On a*

quand des mêmes des des enfants qu'on doit qu'on doit aide aider quoi qu'on doit amener quelque part » (E1>L.153-157).

2.2 Ce que Zoé dit de son rapport aux autres

Dans ce que Zoé dit de son rapport aux autres, plusieurs modalités de relation apparaissent : une relation d'attachement, une relation de protection, une relation de manque, une relation de soumission. Elles structurent le propos de cette partie.

À propos de sa relation avec ses enfants Zoé dit avoir un attachement fort : *« j'pense qu'une fois qu'on est parent ben on est attaché y'a quelque chose de fort » (E2>L.95-96)*. Cette relation revêt pour Zoé un caractère normal et naturel : *« j'suis attachée aux miens ça c'est sûr [...] c'est vrai que j'aime bien tous les avoir avec moi mais bon... c'est naturel ça c'est pas » (E3>L.720-722)*.

Elle dit trouver dans sa relation à ses enfants des convergences avec son sentiment d'enfant à l'égard de ses parents : *« y'a des similitudes oui j'aimais bien j'aimais pas être séparée j'aimais pas quand y'en a un qui partait ça c'est sûr quand ils revenaient du travail c'est vrai que j'avais un soulagement de les voir revenir c'est vrai » (E2>L.73-75)*. Pour autant, Zoé met en parallèle son fort attachement à ses enfants avec celui moins important de ses parents à son égard : *« oui je pense que j'suis plus attachée à mes enfants que mes parents étaient attachés à moi mais bon [rire] j'ai été heureuse » (E2>L.86-87)*. La relation à ses enfants n'est pas sans affecter Zoé au moment de la séparation : *« oui c'est dur de laisser partir ses enfants » (E2>L.44)*.

Dans l'attachement qui la lie à ses enfants, Zoé reconnaît être *« un peu fusionnelle avec eux » (E2>L.42)*. Ce constat est possible à travers la parole d'un autre : *« c'est un médecin qui m'a dit que j'étais fusionnelle parce que moi j'm'en rendais pas compte » (E2>L.85-86)*, témoignant peut-être ici de la part de Réel qui se joue pour elle dans cette relation. Si Zoé réfute l'adjectif fusionnel pour caractériser sa relation avec les élèves, elle reconnaît l'attachement important qui la lie à eux : *« ah ben j'm'attache à mes élèves ça c'est sûr pas fusionnel mais j'm'attache à mes élèves oui c'est sûr hum » (E2>L.51-52)*.

Les dires de Zoé autorisent à mettre également en évidence une relation de protection qui se caractérise à travers le parallèle que Zoé fait entre ses élèves et ses enfants : *« j'me sens responsable d'eux ben c'est comme si c'était mes enfants je m'inquiète » (E2>L.416-417)*.

L'inquiétude de Zoé se manifeste à plusieurs égards. Elle dit, par exemple, se focaliser davantage sur les élèves en difficulté : *« j'm'attache aux enfants qui sont plus en difficulté parce ce qu'je sens qu'ils ont besoin de moi » (E2>L.55-56)*, ou encore avoir envie qu'ils *« soient bien qu'ils soient contents de venir et puis ils ont fait des erreurs et ben c'est pas grave on va corriger » (E2>L.236-237)*.

En cherchant à « *instaurer dans la classe quoi euh un climat de confiance pis que ce soit réciproque moi j'veux aussi leur montrer* » (E3>L.503-504) afin que ses élèves puissent être « *sereins j'essaie qu'y soient sereins qu'y viennent à l'école sereins* » (E3>L.514) comme elle dit ne jamais l'avoir été, Zoé ne projette-t-elle pas sur ses élèves un peu de ce qui la caractérise ?

La confiance que Zoé semble vouloir développer chez ses élèves serait, à l'image de son rapport à la peur, une façon pour elle de se sentir en confiance par la confiance des élèves : « *eh ben moi j'suis sereine aussi de les savoir bien j'me sens bien... les savoir sereins j'me sens sereine... et pis ben on travaille mieux j'trouve* » (E3>L.522-523). Chez Zoé les élèves apparaissent comme la possibilité pour elle de vivre par procuration dans une école sereine.

Un troisième élément qui caractérise le rapport de Zoé aux autres est à entendre du côté du manque. Dans les entretiens Zoé constate et dit regretter d'une part de ne pas avoir été assez « *poussée* » et d'autre part pas suffisamment accompagnée par ses parents. Ses paroles permettent-elles de comprendre que « pousser » signifie pour elle encourager, accompagner, stimuler, solliciter.

Zoé dit, à propos d'elle et de sa fratrie, avoir « *tout de suite compris que si on voulait s'en sortir y fallait qu'on se débrouille tout seul... on avait pas le choix* » (E2>L.265-266).

Pour donner des raisons à cette forme de déterminisme : « *j'ai pas été poussée du tout non c'était comme ça* » (E4>L.438), Zoé évoque le contexte socio-professionnel dans lequel elle a grandi « *c'était une famille très très très modeste* » (E2>L.261), ainsi que sa position dans la fratrie : « *on était quatre enfants, j'suis la dernière* » (E2>L.260).

Si Zoé dit reconnaître que l'aide de la fratrie – « *mes frères et sœurs aînés [...] m'ont aidé... pour faire les devoirs c'était pas mes parents* » (E2>L.272-273) – a permis que chacun « *s'en [soit] bien sorti comme ça* » (E2>L.270-274), elle ne peut s'empêcher d'éprouver quelques regrets qu'elle exprime en disant : « *j'aurais aimé qu'on me pousse un peu plus... que mes parents me poussent un peu plus peut-être* » (E2>L.276-277).

Depuis sa fonction d'enseignante elle dit aspirer à ne pas faire revivre à ses élèves ce dont elle a souffert : « *je pousse mes élèves aussi parce que je ne voudrais pas que comme moi des années plus tard dire ben la maîtresse elle m'a pas poussé parce que sinon j'aurais pu euh j'aurais pu faire ci j'aurais pu faire ça* » (E3>L.640-642). Dans quelle mesure alors la natation ne constituerait-elle pas un lieu où pousser les élèves relèverait d'un impossible pour Zoé, au point de perturber son enseignement ?

Le dernier élément retenu se caractérise par un rapport de soumission que Zoé manifeste dans sa relation aux autres, notamment dans le contexte professionnel, à travers la figure du formateur et celle du MNS. Le rapport à ces figures tutélaires, par leur résonance chez Zoé, s'inscrit dans les registres de l'Imaginaire et du Symbolique.

En situation de formation, Zoé dit adopter une position où elle se soumet à l'avis des autres, et notamment à la parole du formateur. Cette dernière est alors envisagée comme la parole institutionnelle à laquelle elle ne peut s'opposer : « *si j'ai un formateur oui j'veis écouter c'qu'il dit et je vais du coup j'veis me remettre en cause de toute façon si j'pense bleu et le formateur me dit non c'est rouge j'veis pas rester sur mon bleu j'veis aller voir oui oui j'respecte la hiérarchie* » (E2>L.576-578). La position de Zoé illustre sa soumission à la parole de l'autre : « *ben ça a toujours été comme ça ça a toujours été comme ça j'écoute obéissante* » (E2>L.586), ici représenté par le formateur positionné en tant que sujet supposé savant par Zoé.

Dans le contexte de l'enseignement de la natation, l'attitude de Zoé traduit également l'influence du MNS chargé de coordonner le déroulement des séances et le poids du Symbolique que constitue sa parole : « *si xxx le chef du bassin n'était pas là je serais toujours dans le petit bassin [rire] j'irais jamais dans le grand et c'est lui qui vient me dire allez va dans le grand donc j'y vais* » (E1>L.425-426). L'image que Zoé dit avoir de cette personne « *lui c'est un professionnel donc si il me dit il connaît lui [...] il me dit tu peux faire [...] donc je lui fais confiance* » (E1>L.450-452), ainsi que l'effet de sa parole : « *s'il me dit qu'ils sont capables de tu fais ça avec eux et bah ça me rassure je me dis bon bah s'il me le dit c'est que c'est que c'est faisable c'est lui qui s'y connaît même si c'est moi qu'anime la séance* » (E1>L.452-454), forgent la confiance de Zoé à conduire son enseignement.

Ici le repérage des effets du Symbolique et de l'Imaginaire (la parole et le regard du formateur) semblent faire que Zoé n'est pas seule quand elle enseigne la natation. N'y aurait-il pas dans cette pluralité en elle un éclairage possible à son malaise à la piscine ?

2.3 Ce que Zoé dit de son rapport à la natation

Ce que Zoé dit de ses expériences avec le milieu aquatique renvoie à trois dimensions. La première caractérise son rapport à la nage et plus généralement à l'eau. La deuxième correspond à la façon dont elle a appris à nager. Enfin la troisième illustre les effets sur son rapport à l'eau depuis sa position de mère.

À propos de son rapport à l'eau Zoé rend compte d'une position paradoxale en partie liée au contexte dans lequel ses expériences se sont déroulées. Dans le cadre scolaire, en tant qu'élève, elle dit de la natation que « *c'était pas des bons souvenirs* » (E1>L.316) et se rappelle « *j'avais froid que j'avais peur que voilà c'était ça c'était ça la natation à l'école le froid et la peur* » (E2>L.677-678).

Ces souvenirs contrastent avec ce qu'elle dit de façon plus générale et sans doute plus actuelle de sa relation à l'eau : « *ah non non moi je suis très à l'aise dans l'eau j'ai pas peur de l'eau vraiment j'suis très à l'aise dans l'eau* » (E1>L.513-514), de son rapport à la nage « *ah j'adore ! j'adore*

nager » (E1>L.355) ou de celui avec la natation « *ma natation moi j'ai pas peur moi j'ai pas peur* » (E4>L.6). Le caractère évident de la relation de Zoé à l'eau, « *ça va tout seul* » (E3>L.158), témoigne d'un rapport positif et serein : « *ben j'suis bien moi... ah non mais pour moi j'ai pas de souci personnel avec l'eau je l'sais bien* » (E2>L.174-175). L'expression de Zoé permet de penser que ce rapport pourrait être affecté par la relation des autres à l'eau dans le cadre scolaire notamment « *mais là c'est pas moi je sais ce que je peux faire et ce que je peux pas faire mais les gamins... je maîtrise pas* » (E1>L.514-515).

La deuxième dimension du rapport de Zoé au milieu aquatique concerne ses expériences d'apprentissage. Elles s'organisent autour de deux contextes distincts liés à des rapports différents à l'activité aquatique.

Le premier est le contexte scolaire auquel Zoé associe l'apprentissage du savoir nager : « *moi je suis allée à l'école heu ma maitresse m'emmenait et puis voilà j'ai appris comme ça* » (E1>L.313-314) en précisant ensuite : « *pas forcément en m'amusant* » (E2>L.668-669).

Pour Zoé, l'apprentissage du savoir nager, qui « *à l'école c'était pas forcément du plaisir* » (E2>L.672-673), était source d'appréhension par exemple lors des tâches d'immersion : « *y nous disait d'ouvrir les yeux sous l'eau ... j'avais très très peur* » (E1>L.322). Cette peur se voit dépassée par une peur plus grande aux yeux de Zoé, celle de ne pas faire : « *j'avais peur mais je faisais parce que j'avais encore plus peur de ne pas faire* » (E1>L.318-319), peur que Zoé associe à l'obligation de satisfaire à la demande du maître-nageur : « *si je faisais pas ... quel à ... qu'elle allait être la réaction du maître-nageur donc je le faisais quand même avec peur mais je le faisais* » (E1>L.323-324). Le rapport que Zoé dit avoir au MNS ne signifierait-il pas son assujettissement au désir de l'Autre ?

Par ailleurs, Zoé associe à la crainte de la réaction supposée du maître-nageur, « *que le maître-nageur me dispute* » (E2>L.365), son progrès dans le rapport à l'eau « *grâce à ça j'ai progressé maintenant j'ai plus peur de l'eau* » (E2>L.365-366). Cette mise en relation, qui traduit une imbrication entre la peur de l'eau et la peur de l'autre, autrement dit une peur de « l'eautre », ne pourrait-elle pas impacter son enseignement ?

Le deuxième contexte d'expériences aquatiques pour Zoé est celui du cadre familial. Elle dit : « *j'allais à la piscine avec mes frères et sœurs quand j'étais plus grande* » (E4>L.405). Ce contexte offre à Zoé la possibilité d'un apprentissage associé à une pratique ludique : « *j'allais avec mes frères et sœur pour apprendre pour euh pas pour apprendre pour m'amuser à la piscine* » (E4>L.401-402). Ce rapport à la pratique fait écho au caractère ludique évoqué dans les expériences de Zoé en formation initiale : « *c'était du plaisir* » (E2>L.672), « *à la piscine avec mes frères et sœurs où on s'amusait beaucoup* » (E2>L.668).

Le caractère ludique de la pratique de Zoé hors du cadre scolaire et lié au rapport entretenu avec ses frères et sœurs peut également se comprendre à travers l'absence de la figure parentale dans

ses expériences avec le milieu aquatique : « *c'est pas mes parents qui m'ont appris à nager non c'est pas mes parents* » (E4>L.404), « *moi non pour euh c'est pas mes parents qui m'ont motivée à aller à la piscine c'est l'école* » (E4>L.419-420).

Cette expérience semble après-coup l'avoir amenée en tant que parent à privilégier l'accompagnement de ses enfants « *ben ça m'a surtout servi pour mes enfants parce que j'avais pas l'impression d'manquer d'quelque chose pourtant quand j'ai eu mes enfants je me suis beaucoup occupée d'eux c'est moi qui les emmenais à la piscine on y allait tous les dimanches* » (E4>L.430-432).

La dernière dimension du rapport de Zoé au milieu aquatique correspond à son rôle de parent, chargé de transmettre, et donc responsable de l'apprentissage du savoir à nager de ses enfants : « *j'ai trois garçons c'est moi qui leur ai appris à nager* » (E1>L.357-358).

Le rapport ludique et jubilatoire à l'eau que Zoé a rencontré dans la pratique avec sa fratrie semble avoir déterminé pour partie la façon dont elle envisage l'apprentissage pour ses enfants : « *c'est comme ça que les enfants apprennent on va sous l'eau on passe sous les jambes on s'amuse quoi on fait des exercices pour s'amuser* » (E2>L.665-666). « *On a fait des jeux y voulaient pas mettre le tête sous l'eau c'est pas grave on a fait des jeux et pis un jour hop* » (E3>L.664-665). Ce qui apparaît dans le rapport à l'apprentissage aquatique chez Zoé est le caractère naturel du progrès « *ça s'est fait naturellement mais jamais je les ai forcés dire "si tu vas mettre la tête sous l'eau"* » (E3>L.666-667). Elle semble associer le caractère naturel des apprentissages aux contacts physiques, liés à sa présence dans l'eau aux côtés de ses enfants : « *j'allais dans l'eau avec eux donc je les portais on jouait y mettaient un petit coup la tête sous l'eau hop j'leur j'leur récupérais c'était ça ça s'est fait naturellement* » (E3>L.672-674).

2.4 Ce que Zoé dit de son rapport à l'enseignement

Dans la parole de Zoé plusieurs éléments viennent caractériser le rapport qu'elle entretient avec l'enseignement. Ils correspondent d'une part à ce qui concerne les élèves à travers sa volonté de faire progresser ceux en difficulté ; et d'autre part à son besoin de maintenir une proximité physique avec les élèves et de pouvoir maîtriser la situation de classe.

Dans ce qu'elle dit de son rapport au métier d'enseignante, Zoé met en avant sa motivation et son plaisir, « *c'est ce qui me motive oui ...c'est ce qui me fait plaisir* » (E1>L.46), à trouver comment réussir à faire progresser les élèves qui rencontrent des difficultés. Elle dit à ce propos : « *j'aime beaucoup le rapport avec les enfants j'aime heu heu essayer de leur faire comprendre les choses pourquoi ils ne comprennent pas essayer de trouver une autre solution pour qu'ils comprennent* » (E1>L.17-19). Participer à l'évolution « *des enfants en difficulté qui sont plus en difficulté* » (E1>L.35-36) et pouvoir constater leur progrès « *même si les progrès sont pas exceptionnels mais à*

chaque fois on voit des progrès » (E1>L.39), constituent pour Zoé une réelle source de satisfaction : « *pour moi c'est ... c'est du bonheur... c'est ça la réussite* » (E1>L.34-36).

Cette satisfaction, Zoé dit qu'elle lui apporte « *de la sérénité* » (E1>L.42), à travers le fait d'avoir « *réussi quelque chose voilà un sentiment de réussite même si je sais que c'est pas forcément moi... qui suis à l'origine de tout mais j'ai participé* » (E1>L.42-43). Pour autant il semblerait que l'obligation que se fixe Zoé de répondre à la difficulté des élèves l'amène à se confronter au manque d'assurance qui la caractérise et qui se traduit par une remise en question permanente et un travail constant : « *j'me r'mets en question j'me dis faut que j'trouve une autre approche pour cet enfant là parce que faut qui y arrive et ben du coup je bosse plus parce que... j'me dis faut faut y arriver... par un autre chemin mais y faut y arriver* » (E3>L.303-306). Ainsi quand Zoé dit : « *la difficulté de l'enfant ça m'me motive* » (E3>L.303), l'origine de sa motivation ne serait-elle pas à rechercher dans la satisfaction que le désagréable de l'élève en non réussite lui procure, autrement dit un certain rapport à la jouissance ?

Il est facile d'entendre dans les paroles de Zoé que son enseignement est également organisé par son besoin permanent de proximité avec les élèves « *surtout ceux en difficulté* » (E2>L.656). Cela se traduit par des modalités pédagogiques où Zoé ne peut s'envisager comme absente : « *ben on s'installe là à cette table là et puis ils viennent faire avec moi si j'suis avec eux sinon ils sont à leur place je passe vers chacun tout l'temps tout l'temps oui oui j'suis avec eux* » (E2>L.656-658). Cette forme de relation pédagogique qui implique une position fixe des élèves associée à sa présence continue peut s'entendre comme lui facilitant son enseignement, « *oui en classe c'est facile ils sont assis* » (E4>L.34) et lui permettant de conserver une certaine sérénité : « *en classe j'suis sereine* » (E4>L.481).

Cette situation, où « *y peut pas se passer grand-chose* » (E3>L.787), semble contraster avec toutes les activités pédagogiques extérieures à la salle de classe pour lesquelles Zoé témoigne de son inquiétude qu'il s'agisse des sorties scolaires : « *en sortie j'dirais pas que j'ai peur j'suis inquiète inquiète j'espère que ça va bien s'passer* » (E4>L.479-480) ou de l'EPS : « *leur faire faire du sport ... de les voir heu ... ben j'sais pas l'accident ou je sais pas qu'y qu'y se fassent mal heu j'sais pas hum (silence)* » (E1>L.274-275).

Le dernier élément retenu pour caractériser le rapport de Zoé à son enseignement a trait à ce qu'elle exprime de son désir de répondre à la demande institutionnelle associée à son idéal de maîtrise. À ce propos elle rappelle lors des entretiens une de ses premières expériences de classe dont elle dit : « *je me suis fait malmener là je maîtrisais rien du tout* » (E1>L.51-52). Cette absence de maîtrise se caractérise à travers les expressions employées pour décrire sa perte de position symbolique vis-à-vis des élèves : « *les enfants étaient plus grands que moi physiquement et tout ça* » (E1>L.54-55), « *j'avais pas le dessus* » (E1>L.49-50). Cette expérience a affecté Zoé, la confrontant à une situation

traumatisante « *je pleurais le soir je pleurais le midi je pleurais le matin (rire) c'était très dur* » (E1>L.51), et difficilement supportable : « *vraiment une semaine horrible et je maîtrisais rien j'avais pas la maîtrise je contrôlais rien* » (E1>L.55-56), « *on est plus instit heu on peut rien leur apprendre y faut juste que que le temps passe quoi sans que sans qu'y ait d'accident* » (E1>L.67-68).

Ce souvenir semble illustrer, de façon exacerbée, le rapport de Zoé à la situation de classe organisé par un souci de maîtrise : « *j'fais attention quand même oui à... à la discipline pour que ça parte pas non plus heu n'importe comment* » (E2>L.323-324). Néanmoins, le souci de Zoé apparaît moins être celui de la gestion de classe que celui de la maîtrise de son enseignement. Il se manifeste à travers son travail de préparation de classe : « *quand je fais mon cahier journal donc je le fais le soir je relis le matin et après quand les enfants arrivent je le relis je veux être sûre que ma classe est bien prête* » (E2>L.173-174). Zoé y voit un parallèle avec son rapport à l'école en tant qu'élève : « *c'est un p'tit peu comme quand j'allais à l'école est-ce que c'est la bonne leçon je la relis je ben là j'fais pareil avec mon cahier journal faut que ça soit prêt* » (E2>L.175-177).

Ces paroles ne laissent-elles pas entendre que la position de Zoé est d'autant plus inconfortable qu'elle est dans une situation où elle est passive, subissant les événements ?

3. Nature de sa difficulté à enseigner la natation

L'analyse des paroles de Zoé met en évidence que son malaise lors de l'enseignement de la natation vient selon elle de son impossible à faire progresser les élèves : « *j'aurais tendance à... à pas les faire progresser* ». Situation dont elle se dit responsable : « *ils progresseraient si j'avais une autre attitude* ».

Cette impossibilité qu'elle annonce s'illustre par une forme de limitation pédagogique caractérisée par le non usage de certaines compétences professionnelles : évaluer les élèves, choisir des contenus et réguler son enseignement.

3.1 Une difficulté à « voir » le niveau des élèves

La première difficulté que rencontre Zoé dans l'enseignement de la natation correspond à l'impossibilité qu'elle dit avoir à pouvoir évaluer le niveau des élèves : « *j'arrive pas à évaluer c'qui savent faire* » (E2>L.334). Trois éléments sont susceptibles de venir étayer ce constat.

Le premier élément rend compte de son incapacité à voir de quoi les élèves sont capables : « *j'arrive pas à évaluer leur niveau finalement... j'arrive pas à savoir si y sont capables* »

(E2>L.339-340) qui contraste avec le besoin de cette dernière en natation : « *en natation faut que je les vois* » (E3>L.472).

L'impossibilité de Zoé à accepter de voir semble perturber son enseignement qu'il s'agisse de la relation pédagogique : « *quand ils veulent me montrer quelque chose et tout ça eh ben j'leur dis non pas tout de suite on fera dans le petit bain ou non je les laisse pas... pas d'initiative* » (E2>L.335-337), ou de la conception du contenu de la séance : « *est ce qu'y sont capables est ce qu'y sont pas capables donc je maitrise pas du tout leur niveau donc je... je suis pas sûre de... de faire les bons exercices* » (E2>L.474-475).

Ne pas pouvoir situer le niveau des élèves pour ajuster son enseignement apparaît propre au contexte de l'enseignement de la natation : « *en orthographe je vois c'qu'il faut faire pour évoluer en natation j'peux pas j'arrive pas à voir* » (E2>L.210-211).

La particularité de la natation lui confère une valeur signifiante qui provoquerait chez Zoé une forme de « cécité didactique » : « *j'ai du mal à situer leur niveau bien que j'les vois faire* » (E2>L.209) qui la perturbe : « *je sais pas ce qu'ils sont capables de faire je ne sais pas si j'suis sur le bon chemin* » (E2>L.462).

Le deuxième élément permettant de préciser la difficulté de Zoé à situer le niveau des élèves tient à l'importance excessive qu'elle accorde au regard sécuritaire au détriment du regard pédagogique sur les élèves en natation.

La nécessité de porter une attention soutenue à la surveillance des élèves liée à la dangerosité du milieu aquatique est une réalité dans l'enseignement de la natation. Comme le dit Zoé : « *tous les ans y a au moins une fois où y j'vois un gamin en danger* » (E3>L.82). Le caractère dangereux lié au milieu aquatique ne signifie pas pour autant la présence d'un risque objectif d'accident pour les élèves dans le cadre scolaire comme en témoignent les éléments apportés dans la partie précédente consacrée à la natation. Quand Zoé dit à propos de son rapport au danger du milieu aquatique : « *je me le suis fait répéter on m'la répété pas beaucoup d'accidents [...] mais la peur est quand même toujours là toujours là* » (E4>L.460-462), il semblerait que la valeur accordée à la parole entendue ne suffise pas à la rassurer. Le Symbolique semble se dissoudre au contact du Réel : « *j'veux pas voir l'accident ! [rire] Tout simplement !* » (E4>L.139). Surveiller ses élèves pour assurer leur sécurité ne révèle-t-il pas une ambivalence chez Zoé qui se trouve finalement dans la situation d'observer avec une attention soutenue pour regarder ce qu'elle dit redouter de voir ?

Aussi, le regard altéré par l'affect de Zoé à la vue d'élèves en activité dans le milieu aquatique perturbe la conduite de son enseignement en l'empêchant d'y repérer les besoins des élèves : « *je n'vois pas leurs besoins... ce que je dois faire pour qu'ils progressent mieux* » (E4>L.303-304) ou de répondre aux sollicitations des élèves : « *s'il veut me montrer un exercice qui sait faire* » (E4>L.135), « *j'veux pas voir c'est que c'est pas l'moment j'veux je... je sais pas c'qui va m'montrer*

et moi ça m'effraie » (E4>L.132-133). En natation elle apparaît privée de ce qu'elle aime dans ce métier, c'est-à-dire être celle qui fait progresser les élèves et qui leur offre un cadre de travail contenant et didactiquement élaboré.

Pour Zoé, pouvoir situer le niveau des élèves en natation apparaît comme une tâche difficile, voire impossible, car liée à ce que provoque la natation en elle. Elle le résume ainsi : « *je pense que je suis pas assez sereine et assez sûre de moi pour euh pour voir je crois que je... je suis bloquée je focalise sur le danger sur la sécurité* » (E4>L.301-302). Dans l'équivoque du signifiant « *euh* » exprimant l'hésitation et « *eux* », qui désignerait les élèves, Zoé ne dit-elle son insécurité qui la détache des élèves et coupe la relation enseignant-élève du triangle pédagogique ?

Le dernier élément relatif à la difficulté de Zoé à voir ce dont les élèves sont capables tient à son impossibilité à évaluer le niveau des élèves sans les « avoir » à proximité. Pour Zoé il apparaît indispensable de connaître ses élèves au-delà de l'attendu pour un professeur des écoles.

Ainsi, cette connaissance n'est pas uniquement celle de connaître les élèves en tant qu'apprenants. Elle correspond au fait de les considérer en tant qu'êtres vivants : « *connaître le ressenti de l'enfant* » (E4>L.326), « *connaître leurs appréhensions* » (E4>L.323), « *connaître leur état d'esprit* » (E4>L.329) ; ce qui permettrait à Zoé de savoir « *si c'que j'propose c'est... c'est adapté* » (E4>L.340-341). Cette évaluation diagnostique semble revêtir une importance essentielle pour elle compte tenu du contexte : « *en natation c'est tout de suite dans le grand bain y faut tout de suite que je... que je sache si y sait faire si y sait pas faire c'est pas pareil* » (E2>L.514-516).

Pour Zoé la connaissance des élèves ne peut s'obtenir que dans un rapport de proximité physique avec eux : « *quand on les tient quand on les lâche on voit c'qu'ils sont capables de faire et puis s'ils mettent la tête sous l'eau hé bien on est là tout de suite pour les reporter et puis on voit comment ils réagissent et si quand on les lâche on voit ce qu'ils sont capables de faire s'ils sont pas capables on les reporte c'est plus facile* » (E2>L.648-651)

Cette modalité fait écho à son expérience aquatique avec ses propres enfants : « *si j'étais dans l'eau avec eux j'ferai comme avec mes enfants j'les porte j'les lâche on s'amuse j'les c'est pas pareil on voit ce dont ils sont capables* » (E2>L.661-663)

Néanmoins, Zoé dit se priver de cette possibilité lorsqu'elle signifie sa soumission à la parole institutionnelle : « *ah on m'a toujours dit que j'avais pas le droit d'aller dans l'eau avec les élèves... ben non y a pas le droit* » (E3>L.687-688). Cette règle, qui ne fait pas l'objet d'une directive officielle nationale ou départementale, Zoé ne peut envisager de la discuter ou de la questionner : « *en tout cas pour moi c'est ça c'est acquis je ne vais pas dans l'eau avec les élèves ça se fait pas* » (E3>L.882-883). La position de Zoé semble l'ancrer dans le désir de l'Autre, d'être celle qui respecte au-delà de la demande institutionnelle les règles liées à l'enseignement de la natation. Cette forme de frustration

où le désir de Zoé est « écrasé par la loi » ne serait-elle pas une piste pour comprendre son malaise en natation ?

Finalement, il semblerait que la difficulté de Zoé à voir, au sens de situer, le niveau des élèves et à ne pas pouvoir les tenir, au sens d'être en contact avec eux, l'affecte, comme en témoigne cette peur permanente qu'elle dit avoir : « *toujours, j'ai la trouille* » (E1>L.519-520) et provoque un empêchement à enseigner en natation : « *j'arrive pas à voir ce qu'ils sont capables de faire j'arrive pas à les laisser évoluer... je suis sûre que je les retiens et ça c'est pas bien* » (E1>L.517-518).

3.2 Une difficulté à savoir quoi enseigner

La deuxième difficulté repérée chez Zoé correspond à la capacité d'une part à identifier le savoir à transmettre et à proposer des contenus d'enseignement adaptés et d'autre part à pouvoir les mettre en œuvre. Zoé résume les choses : « *j'aime pas la piscine parce que je me sens pas capable de leur apprendre quoique ce soit* » (E1>L. 420-423)

Le premier élément concerne le fait de ne pas savoir quoi enseigner pour faire progresser les élèves. Il s'entend quand Zoé dit : « *ben je sais pas j'suis bloquée de toutes façons c'est sûr que j'fais un blocage toujours* » (E4>L.467). La crainte de mettre les élèves en danger l'amène à privilégier des situations qu'elle reconnaît comme non adaptées pour que les élèves progressent : « *j'fais des exercices qui sont à mon avis peut être trop simples... mais je préfère ça plutôt que euh... que de les mettre en danger* » (E3>L.9-10). Plus généralement, cette situation perturbe la capacité de Zoé à proposer une progressivité des apprentissages : « *j'arrive pas à m'dire si l'exercice que j'choisis j'aurais dû le faire avant ou s'il faut que j'attende pour le faire bien après si c'est trop dur si c'est pas assez dur j'arrive pas parce qu'je maîtrise pas du tout* » (E2>L.214-216)

Si Zoé affirme son « *souci de les faire progresser* » (E1>L. 462), elle dit que ce qu'elle propose « *c'est pas des exercices qui progressent* » (E1>L.467). Elle précise : « *j'prépare [...] je fais ces exercices et puis euh et puis c'est tout quoi je... j'arriverai pas à me... partir ailleurs quoi parce que je je... j'suis pas sereine* » (E3>L.870-872). À travers la formule « *j'arriverai pas à me partir ailleurs* », Zoé ne témoignerait-elle pas de son déplacement impossible ? Sa difficulté à faire progresser les élèves ne serait-elle pas impactée par ce « *surplace didactique* » auquel Zoé est confrontée en natation ?

La difficulté de Zoé à penser les contenus de son enseignement semble liée à l'incompréhension que représente pour elle la progression des apprentissages en natation. Les propositions de situations présentes dans le projet pédagogique de la piscine que fréquente Zoé semblent ne pas faire sens pour elle : « *j'ai les exercices que qu'on a donc je choisis en fait les exercices et j'essaie de les choisir dans l'ordre mais euh c'est pas naturel dans la mesure où... où*

c'est... j'peux pas dire » (E4>L.96-97) au point de ne pas pouvoir en dire davantage : « *dans la mesure où... où c'est... j'peux pas dire* » (E4>L.98). Ce « hors sens » perturberait son enseignement au point qu'elle témoigne de son inefficacité : « *j'fais les exercices qu'on m'dit d'faire enfin qui j'prends modèle et pourtant j'arrive pas* » (E4>L.509-510). La natation du projet pédagogique semble être organisée par une logique qui échappe à Zoé : « *y'a rien qui se... qui s'embrique je pose je pose je pose mais rien n'est... c'est une certaine logique quand même parce que je prends les exercices de... du protocole de piscine mais sinon euh... y'a rien qui s'embrique un exercice puis un autre voilà j'les mets l'un à côté de l'autre* » (E4>L.308-311). Dans la parole de Zoé, l'usage du verbe « *embriquer* », qui signifie embarrasser, embrouiller, semble utiliser ici à la place de « *imbriquer* ». Cet emploi étonnant et répété ne serait-il pas le signe de l'embarras de Zoé à réussir à savoir quoi enseigner et comment structurer les apprentissages ?

La difficulté de Zoé dans la conception de son enseignement semble organisée autour de la tension entre son désir de répondre à l'attente institutionnelle : *faut qu'y fassent l'exercice quand même parce qu'y vont pas progresser mais heu pour certains j'suis pas sûr que ce soit du plaisir* » (E2>L.761-762), et sa crainte de faire peur aux élèves : « *y en a qu'ont peur... donc j'me dis heu bon faut faut trouver quelque chose pour se faire plaisir* » (E2>L.760-761). Cette contradiction place Zoé dans une situation où elle « *cherche mes exercices* » (E2>L.758), ce qui ne serait pas sans affecter son sentiment compétence : « *je sais pas si heu si ce que je fais est bien... je maîtrise pas je fais... des choses parce qu'y faut les faire* » (E2>L.464-465).

La difficulté de Zoé à savoir quoi enseigner se repère également à travers ce qu'elle dit de son impossibilité à s'appuyer sur son expérience acquise dans l'enseignement de la natation depuis une vingtaine d'année. La conception de l'enseignement de Zoé semble faire l'objet chaque année d'une *tabula rasa* : « *je r'commence tout parce que je je maîtrise pas en natation* » (E3>L.464). Zoé semble adopter une position d'« *éternelle débutante* » : « *je r'pars à zéro et j'peux pas utiliser heu d'une année sur l'autre ce que j'ai fait* » (E2>L.496-497), particulière au contexte de la natation : « *en maths en français je sais comment je vais faire* » (E3>L.467).

Cet état serait lié à la nouveauté que constitue le renouvellement, chaque année, des élèves à prendre en charge : « *c'est pas les mêmes élèves et c'est reparti* » (E2>L.496). La présence d'élèves nouveaux, qu'elle ne connaît donc pas dans le milieu aquatique, ne serait-elle pas pour Zoé source d'insécurité pour conduire son enseignement : « *ah oui là vraiment je stresse vraiment pour la piscine* » (E2>L.181) ? Par ailleurs, à travers son impossibilité à prendre appui sur les apports de son expérience et sa volonté de poursuivre cet enseignement, n'y aurait-il pas une forme de satisfaction à vivre et répéter des situations qui lui sont désagréables ?

Le second élément relatif à la difficulté pour Zoé de transmettre le savoir est relatif au « comment » transmettre.

Pour Zoé, faire progresser les élèves passe par une pédagogie ludique et exploratoire suscitant le plaisir des élèves : « *aller dans la piscine et pis de de jouer avec eux* » (E3>L.712), « *chahuter dans l'eau s'amuser montrer que l'eau c'est... c'est facile que c'est rigolo* » (E3>L.694).

L'activité exploratoire, en prenant le pas sur un enseignement plus guidé : « *ce serait ça de leur faire découvrir y a pas besoin de leur dire "vas y mets la tête sous l'eau ou bien allonge toi" [...]* » (E3>L.712-713), témoignerait d'une forme de transmission naturelle à l'image de celle effectuée avec ses enfants : *mes enfants y s'amusaient à passer sous les jambes jamais je leur ai dit "allonge toi comme ça" j'ai dit allez passe sous mes jambes et hop ça se faisait tout seul c'était naturel c'était de la découverte... »* (E3>L.715-717).

Cependant il apparaît que le contexte lié à l'enseignement de la natation prive Zoé de la possibilité de vivre cette transmission de façon sereine et caractéristique d'une forme de plaisir. D'une part, les tentatives pour favoriser l'activité exploratoire des élèves semblent confronter Zoé à une situation qui l'affecte : « *j'essaie de leur transmettre [...] ben qu'on flotte que que la natation c'est sympa que qu'on peut aller sous l'eau qu'on va remonter de toute façon c'est ce que je leur dis mais au fond de moi j'ai toujours cette impression [...] quand y remontent quoi... quand je vois ressortir les têtes là j'suis contente mais j'en suis là hein* » (E3>L.160-165) ; d'autre part, Zoé semble s'interdire de pouvoir proposer des situations ludiques : « *Inenvisageable ! On peut pas jouer ah non dans le grand bassin ils se tiennent dans le grand bassin c'est exercices j'vois pas quels jeux j'pourrais faire dans l'grand bassin... non* » (E4>L.257-258). En se situant au-delà du cadre réglementaire, la position radicale de Zoé ne témoignerait-elle pas d'un rapport surmoïque la contraignant et la forçant à rester dans un principe de réalité ?

La crainte, éprouvée par Zoé en natation, de voir les élèves en danger, l'amène, dans son enseignement, à ne pas oser les solliciter en usant d'une pédagogie interactive, comme elle peut le faire en classe. Si, à propos de la situation de classe Zoé dit : « *la classe et je pousse mes élèves je leur demande le meilleur maintenant qu'tu sais faire ça on y va* » (E4>L.444-445), elle ne semble pas pouvoir être en mesure de reproduire cette façon de faire en natation : « *je peux les pousser en classe mais la natation j'ai du mal* » (E4>L.448-449). Cette attitude semble liée à l'effet signifiant que la natation provoque chez elle : « *c'est vraiment une chose à part pour la natation j'ai trop trop d'angoisse j'ai peur* » (E4>L. 442-443).

En ne pouvant se résoudre à stimuler et à inciter les élèves, le contexte de la natation n'amènerait-il pas Zoé à revivre, dans son enseignement, quelque chose de son histoire en référence à ce que ses parents ont fait avec elle, en ne la « poussant » pas ?

Zoé se retrouve en tension entre ce que la natation provoque chez elle d'insupportable et sa responsabilité d'enseignante illustrée, ici, par la valeur accordée à la parole du MNS : « *quand xxx vient et puis qu'i me dit faut faire ci il a raison il a raison sinon ils progresseraient pas* » (E4>L.280-281).

Cette situation amène Zoé à se penser comme celle qui oblige les élèves : « *l'impression que j'ai oui j'les force* » (E3>L.669). « Forcer les élèves » apparaît comme la manifestation de la position subjective de Zoé, prise entre la demande symbolique d'exigence de progrès des élèves et l'effet pour elle de les supposer en danger : « *je les force mais je sais que c'est nécessaire mais ça m'rend pas euh ça m'rend pas plus sereine pour autant* » (E4>L.288-289).

Quand Zoé dit : « *y a des p'tites qu'ont peur et pis je leur dis ben si faut y aller j'les force j'les... elles je sais qu'elles ont pas de plaisir... mais d'un autre côté la natation si on veut qu'y apprennent à nager... je crois qu'on est obligé de passer par là... faut que je les mette dans l'eau* » (E2>L.780-783), il semblerait que la réponse à l'exigence symbolique prime sur l'effet subjectif éprouvé dans la situation : « *c'est pas comme ça que euh que j'aimerais faire voilà je fais parce que je dois faire mais c'est pas comme j'me re... c'est comme ça* » (E3>L.660-661).

Pour illustrer sa position, Zoé ajoute : « *mais la natation c'est parce que... en les forçant j'me force à moi-même...* » (E3>L.645).

Tirillée entre la perte de sécurité que provoquerait pour elle le fait de forcer les élèves et ce qui pourrait ressembler à une perte de légitimité à ne pas être celle qui les fait les progresser, Zoé se retrouve dans une position intenable : « *si je le fais pas j'culpabilise parce que y progressent pas... et pis si je le fais j'culpabilise parce que heu... je... je sais qu'elles sont pas bien... je sais ce que c'est d'avoir peur et elles sont pas bien mais bon* » (E2>L.790-792). Elle trouve alors une formule signifiante pour dire l'effet de cette situation sur elle : « *[rire] et ben j'suis pas bien [rire] en conclusion torture [rire]* » (E2>L.794).

3.3 Une difficulté à adapter son enseignement

La dernière difficulté concerne l'impossibilité de Zoé à pouvoir adapter son enseignement, c'est-à-dire à gérer la contingence pour pouvoir s'adapter à l'inattendu de la situation d'enseignement. Elle révèle en cela une forme d'inhibition pédagogique qui l'empêche d'analyser une situation pour réguler l'apprentissage des élèves en temps réel.

Le contexte de la natation, parce qu'il affecte Zoé, « *je j'suis pas bien... j'suis pas bien* » (E3>L.484), nécessite pour elle que tout soit cadré : « *je suis dans mon exercice et euh et j'arrive pas bah justement à sortir du du du cadre* » (E4>L.80-81). Elle ajoute que « *c'est pour ça que tout doit*

être euh prêt... et je fais c'que j'ai préparé » (E3>L.484-485), « je j'suis très carrée et je vais pas en dévier » (E3>L.44), pouvant refléter, en cela, l'image d'une position d'enseignante débutante.

Elle souligne que cette attitude a des répercussions sur la conduite de son enseignement et l'empêche de tenir compte des sollicitations des élèves : *« on peut pas m'dire si y'a un gamin qui m'dit "oh regarde maitresse c'que j'sais faire " hop stop c'est pas le moment je veux pas » (E4>L.122-124).*

L'attitude que Zoé dit adopter à la piscine : *« autoritaire.... oui à la piscine j'suis plutôt autoritaire » (E3>L.130)* la conduit à priver les élèves d'initiatives, contrastant avec ses habitudes de classe : *« j'permets rien aux enfants je suis... autant en en classe ça se fait naturellement on parle on s'amuse on rigole ça va autant à la piscine on peut pas on peut pas déborder » (E4>L.121-122).* Ce besoin de ne pas déborder s'illustre quand elle évoque certaines situations : *« y'en a un qui veut aller toucher la ligne d'eau je lui dis "non t'y vas pas tu restes près du bord" alors que si ça se trouve il est capable mais j'ai très peur » (E1>L.388-389).* Il semblerait que la peur éprouvée dans contexte de la natation pousse Zoé à changer de style professoral (Therer et Willemart, 1984)⁷⁰, en la faisant passer d'un style permissif et associatif en classe à un style transmissif à la piscine.

Par ce qui pourrait s'y dérouler de façon réelle ou imaginaire, ce contexte apparaît comme le lieu où *« mettre un cadre c'est rassurant mais » (E4>L.59)* sans pour autant suffire. Zoé précise : *« à la piscine y'a... même dans le cadre y'a l'eau la profondeur de l'eau l'enfant qui peut paniquer et y'a le risque de noyade » (E4>L.60-61).* Pour Zoé, le contexte d'enseignement prend une autre valeur que celui de la classe où le cadre semble plus ajustable : *« en classe si y'en a un qui dit des choses qui étaient pas prévues bah je le laisse parler et puis on en discute et tout ça » (E1>L.528-529).* La piscine provoque chez Zoé quelque chose qui lui fait dire : *« c'est pas que j'me contrôle pas mais j'ai j'ai besoin de de d'être cadrée j'ai besoin de ce cadre de les cadrer et de me cadrer aussi » (E3>L.133-134).*

La difficulté qu'éprouve Zoé pour mobiliser sa compétence à adapter son enseignement s'illustre par une impossibilité à improviser en cours d'enseignement. Cet empêchement apparaît propre à la natation. Zoé précise : *« dans la séance j'peux pas improviser alors qu'en classe j'peux improviser si j'vois que trop facile trop dur c'est fastoche j'improvise... à natation je ne peux pas improviser ça me ça me met vraiment euh... ça me met vraiment pas bien... j'me dis j'espère que... j'suis prête à à dire non non ça va être trop dur » (E3>L.59-62).*

⁷⁰ Therer J., Willemart C. (1984). Styles et Stratégies d'enseignement et de formation - Approche paradigmatique par vidéo. in *Probio Revue*, vol. 7, n°1.

Pour Zoé, là encore, il apparaît qu'« *à la piscine y'a trop de... de... y'a trop de stress de sécurité qui m'envahissent quoi et je me bloque je sens bien que j'suis bloquée donc on fait ça l'exercice il est fait après on fait celui-là mais c'est pas naturel* » (E4>L.83-87).

Cette attitude témoigne de la valeur affective que la natation prend pour Zoé et qui provoque cette forme d'inhibition à ajuster son intervention aux aléas de la situation d'enseignement : *y'a trop de stress de sécurité qui m'envahissent quoi et je me bloque je sens bien que j'suis bloquée donc on fait ça l'exercice il est fait après on fait celui-là mais c'est pas naturel* » (E4>L.83-87). Elle l'oblige à se centrer exclusivement sur sa préparation de séance : « *je n'suis pas sereine donc c'est l'exercice qui est fait hop on passe à autre chose mais l'exercice j'lai préparé à la maison avant j'peux pas l'improviser* » (E4>L.91-93). Le contexte de la piscine empêche Zoé de pouvoir transposer dans l'enseignement de la natation ce qu'elle fait en classe : « *j'arrive pas à sortir y'a un exercice à faire ils font cet exercice et j'arrive pas à comme je le fais en classe à improviser quand y'en a un qui va bien bon bah je dis toi tu peux faire ça* » (E4>L.83-84). L'organisation qui s'impose à Zoé en natation semble, cependant, lui permettre de « se cadrer » afin de se rassurer : « *j'me cadre j'me dis tu fais ça voilà pour m'enlever le plus possible de de stress* » (E3>L.138).

La difficulté de Zoé à adapter son enseignement témoigne d'une forme d'inhibition à penser quand elle est confrontée à cette activité. Elle ajoute : « *non mais en natation je peux pas je peux pas réfléchir de toute façon donc c'est vraiment à part* » (E3>L.480-481). Cette forme d'impossibilité à penser est pour Zoé liée à son manque de sérénité dans l'enseignement de la natation : « *j'suis jamais sereine dans la natation* » (E2>L.199-200).

Le stress que Zoé dit éprouver dans le contexte de la natation déclencherait un effet d'« amnésie didactique » : « *la natation j'ai l'impression que j'oublie y a trop de stress pour que je puisse me dire bon ça* » (E2>L.195-196), qui provoquerait une forme de régression professionnelle, la renvoyant à sa position de débutante : « *donc je r'commence à zéro je allez on met* » (E3>L.482). Cette situation conduirait Zoé à opter pour des gestes professionnels censés la rassurer : « *il faudrait que j'regarde mes feuilles tout le temps est-ce que je fais le bon exercice ?* » (E2>L.195-196).

La difficulté à pouvoir réfléchir en cours de séance perturbe Zoé en l'empêchant de pouvoir analyser le comportement moteur des élèves : « *je sais pas analyser je sais pas* » (E3>L.22). À propos d'une situation vécue elle se rappelle : « *y a une année j'avais dans mon groupe une petite qui savait nager... mais je lui faisais faire les mêmes exercices que les autres et c'est euh le responsable de bassin qu'est venu me dire ben celle-ci elle a rien à faire dans ton groupe elle sait nager... donc il l'a prise il l'a mise ailleurs moi j'ai des orières et j'fais mes exercices* » (E3>L.22-26). Ce souvenir témoigne de l'impossibilité de Zoé de pouvoir analyser seule le niveau moteur de cette élève et de l'orienter dans un groupe au niveau plus adapté à ses capacités. Le lapsus « *orières* » – qui signifie limite d'un territoire ou encore le bord d'un objet ou d'une chose – probablement utilisé en lieu et

place supposés de celui d'« œillères », ne pourrait-il pas illustrer que l'enseignement de Zoé est davantage circonscrit à ses propres limites qu'adapté aux besoins des élèves ?

En somme, la difficulté de Zoé à adapter son enseignement met en exergue une forme d'inhibition pédagogique, liée à l'effet signifiant que la natation provoque pour elle.

4. Discussion

Les causes de la difficulté de Zoé à enseigner, telles que je peux les interpréter en analysant ses dires, laissent apparaître plusieurs éléments qui pourraient être envisagés comme des traces, au sens d'une empreinte, de ce qui constitue un peu de la structure psychique de Zoé.

Parmi les hypothèses interprétatives possibles, trois sont retenues pour tenter de comprendre le nouage entre ce qui dans l'enseignement affecte Zoé et ce qui chez Zoé affecte en retour son enseignement :

- l'enseignement de la natation, lieu d'inhibition d'une satisfaction pulsionnelle ;
- l'enseignement de la natation, lieu qui la confronte à l'angoisse et la régression ;
- l'enseignement de la natation, lieu de la recherche d'un point de jouissance.

4.1 L'enseignement de la natation, lieu d'inhibition d'une satisfaction pulsionnelle

L'enseignement de la natation est difficile pour Zoé dans la mesure où il est le lieu d'une inhibition pédagogique. Cette inhibition rend compte de l'impossibilité pour Zoé d'éprouver les satisfactions pulsionnelles qui organisent son rapport au métier.

L'inhibition pédagogique de Zoé : « *j'suis bloquée de toutes façons c'est sûr que j'fais un blocage toujours* » (E4>L.467-469), se manifeste à l'égard de certaines compétences professionnelles : évaluer les élèves, choisir des contenus, et réguler son enseignement. Elle renvoie au sens psychanalytique d'inhibition (Freud, 1926) définie comme l'expression d'une limitation fonctionnelle du Moi, autrement dit, elle traduit le « signal d'un empêchement du sujet au cœur de sa "conduite" » (Assoun, 2014, p.33).

L'inhibition de Zoé est une construction psychique qui lui éviterait de se confronter à certaines satisfactions pulsionnelles ; témoignant en cela d'« un acte de renoncement pulsionnel » (Assoun, 2014, p.39). Elle révélerait chez Zoé une limitation de l'activité pulsionnelle pouvant se référer à des pulsions diverses.

La pulsion (Freud, 1915b), représentante dans le psychisme d'une poussée de l'organique, est une force constante de l'être dont il ne peut se défaire et qui a pour but la satisfaction. Pour Zoé, elle

se manifesterait dans son métier d'enseignante pouvant être appréhendé comme une sublimation de la pulsion, c'est-à-dire la façon pour elle de trouver une voie de satisfaction à ses pulsions à travers une forme socialement admise, voire valorisée.

La confrontation à l'enseignement de la natation provoque pour Zoé l'inhibition de satisfaction pulsionnelles référées notamment à la pulsion scopique, orale ainsi qu'à une pulsion qualifiée d'haptique.

L'inhibition à « *voir ce dont les élèves sont capables* » (E1>L.517) fait référence à la pulsion scopique (Lacan, 1973). Le regard, en tant qu'objet pulsionnel, serait porteur d'un autre pouvoir que la faculté de voir ; il serait ce qui permet de satisfaire le désir du sujet. Dans le contexte de la natation Zoé est amenée à regarder quelque chose qu'elle redoute de voir parce qu'il lui fait peur : « *j'veux pas voir [...] je sais pas c'qui va m'montrer et moi ça m'effraie* » (E4>L.132-133). L'inhibition peut aussi être rapportée à quelque chose de l'expression de la pulsion orale, liée à l'incorporation ou l'expulsion « buccale », représentative de la relation fantasmatique entretenue avec le savoir comme un objet oral à ingurgiter, ou à régurgiter. Le contexte de l'enseignement de la natation empêcherait Zoé d'éprouver la satisfaction d'être celle qui nourrit les élèves : « *j'fais les exercices qu'on m'dit d'faire enfin qui j'prends modèle et pourtant j'arrive pas* » (E4>L.509-510).

Par ailleurs, l'enseignement de la natation prive Zoé de pouvoir en passer par le toucher pour savoir : « *quand on les (les élèves) tient quand on les lâche* » (E2>L.648), « *qu'on les reporte* » (E2>L.651), « *on voit ce qu'ils sont capable de faire* » (E2>L.650). Cette relation empêchée pourrait être référée à l'idée d'une « pulsion haptique » – au sens de *hapto*, toucher en grec – pour désigner, ici, la satisfaction à s'approprier un savoir de façon tangible. Cette pulsion se rapprocherait de la pulsion épistémophilique, le désir de savoir, et ferait écho au « soin du toucher » (Andrieu, 2006) qui caractérise notamment l'effet du tangible sur le sujet qui touche.

L'enseignement de la natation sort Zoé de son principe de plaisir (Freud, 1900) parce qu'elle n'y trouve aucune des satisfactions pulsionnelles liées à son choix professoral. Ces satisfactions impossibles ne lui permettent pas d'être fidèle à son image d'enseignante, signifiant en cela l'effet provoqué par le contexte de cet enseignement : « *je suis pas assez sereine et assez sûre de moi [...] je suis bloquée je focalise sur le danger sur la sécurité* » (E4>L.301-302). Le constat de Zoé apparaît sans appel : tant qu'elle n'aura pas regardé en face « le lieu de peur » qui la lie à la natation, à l'eau, rien ne semble pouvoir être possible.

4.2 L'enseignement de la natation, lieu qui la confronte à l'angoisse et à une forme de régression

Une cause de la difficulté de Zoé apparaît être liée à la peur qui la saisit lorsqu'elle enseigne la natation.

Le signifiant « *peur* » employé de manière récurrente par Zoé vient recouvrir la peur en tant qu'émotion et la notion d'angoisse en tant qu'affect. Pour Freud, le terme de peur « suppose un objet défini dont on a peur » (Freud, 1920, p.56), là où l'angoisse « désigne un état caractérisé par l'attente du danger et la préparation à celui-ci même s'il est inconnu » (*id.*).

En natation, la peur de Zoé est celle liée au danger de noyade des élèves : « *ils peuvent couler c'est ça qui me fait peur* » (E1>L.417). Cette peur correspond à un état affectif plus ou moins durable qui accompagne la prise de conscience ou la représentation d'une menace ou d'un danger réel ou imaginaire que Freud (1926) a qualifié d'angoisse automatique. Face à un danger extérieur manifeste (la noyade) ou supposé (le risque qu'un élève se noie), cette angoisse constitue une réaction immédiate face au danger (Freud, 1920).

La conséquence à cette peur qu'un élève se noie révèle une forme de régression professionnelle qui se caractérise pour Zoé par un retour à un niveau d'expertise moindre dans sa pratique enseignante. Cette régression professionnelle ferait écho à la régression au sens freudien qui désigne le processus par lequel le sujet, pour faire face à des difficultés qu'il ne peut surmonter, retourne vers des modalités d'organisation psychique antérieures. Pour Zoé, en natation, elles se traduisent par le retour à un stade de défense antérieur quand elle retient ses élèves : « *les élèves [...] j'arrive pas à les laisser évoluer... je suis sûre que je les retiens* » (E1>L.517-518), caractéristique du stade anal ; par un mode de satisfaction déjà-vécu qui pourrait s'apparenter à la pulsion d'emprise : « *j'ai j'ai besoin de de d'être cadrée j'ai besoin de ce cadre de les cadrer et de me cadrer aussi* » (E3>L.133-134) ; et par un mode d'expression ancien, en tant que défense du Moi : « *la natation j'ai trop trop d'angoisse j'ai peur* » (E4>L. 443).

L'angoisse de Zoé qui se signale quand elle enseigne la natation : « *ça me scie les jambes* » (E3>L.754) ou anticipe ce moment : « *ça m'fait un p'tit pincement ah on n'a pas fait la piscine encore* » (E4>L.536-538), constituerait un dispositif de défense du Moi devant la montée d'un danger pulsionnel. Le contexte de l'enseignement de la natation semble pour Zoé faire office de signal d'angoisse : « *y'a quand même un danger de... un danger* » (E2>L.342). Ce « *danger [d'] un danger* » pourrait s'entrevoir, chez Zoé, dans la double perte de légitimité à laquelle l'enseignement de la natation confronte son Moi. Il y aurait pour Zoé une perte de légitimité vis-à-vis de son Idéal du moi – au sens du modèle auquel elle aspire à se conformer – à être l'enseignante qui force les élèves : « *les forcer moi ça me [respire fort] pffou ça m'fait peur* »

(E4>L.218-219). Cette perte de légitimité serait aussi celle relative à son Moi idéal – au sens de ce qu'elle a aimé être pour ses parents. L'enfant autonome qu'elle a été malgré elle : « *fallait qu'on se débrouille tout seul* » (E2>L.266), « *on m'poussait pas on m'a pas poussée quoi* » (E2>L.262-263) et qui la rendait aimable aux yeux de ses parents, l'empêcherait d'être l'enseignante qui pousse les élèves : « *je peux les pousser en classe mais la natation j'ai du mal* » (E4>L.448-449). Ces deux positions, celle de l'enseignante qui ne veut pas forcer les élèves et celle de l'enseignante qui ne peut aider les élèves en les poussant confronteraient Zoé à une angoisse.

Pour Lacan (2004), l'angoisse est l'affect qui saisit un sujet, dans une vacillation, quand il est confronté au désir de l'Autre ; elle se résume dans la question : « que me veut l'autre ? ». La parole de Zoé : « *j'suis pas idéale mais est-ce que ça existe ?* » (E2>L.617-618) viendrait alors signifier sa position face au désir de l'Autre et rendre compte de son angoisse en natation.

L'angoisse de Zoé renvoie au reflet pour elle de l'Autre dans l'eau, l'angoisse de l'« eautre ». Il témoigne de l'effet signifiant de la natation pour elle dans le cadre scolaire qui prend toutes les valeurs métaphoriques que l'eau lui propose : l'eau qui rappelle la position parentale, l'eau des MNS qui surveillent, l'eau de la pédagogie qui cadre, l'eau des textes officiels qui prescrivent et l'eau du formateur qui propose.

Cette angoisse de l'« eautre » se lit dans la parole de Zoé : « *en natation j'ai ma propre peur* » (E3>L.312). La peur compréhensible de la noyade qui masque cette angoisse est appelée « peur cause » par Assoun (2005). Il s'agit d'une peur adossée à un objet réel qui servirait à la fois de recours contre l'angoisse et de leurre pour éviter au sujet une confrontation à un impossible. Ce nouage renverrait à une situation phobique articulant peur et angoisse. Pour Freud (1913), il s'agit d'une appréhension, soit une confusion du danger réel et du danger pulsionnel. En ce sens, l'enseignement de la natation aurait une fonction d'objet phobique pour Zoé lui permettant de maquiller son angoisse en peur ; cette peur rendant difficile son intervention pédagogique.

4.3 L'enseignement de la natation, lieu de la recherche d'un point de jouissance

Il existe dans le rapport que Zoé entretient avec l'enseignement de la natation quelque chose de paradoxal qui semble se nourrir de sa difficulté à assurer cet enseignement. La disposition de Zoé à vivre et répéter l'expérience de situations désagréables, rendrait compte d'un point de jouissance (Lacan, 1966).

Le rapport de Zoé à l'enseignement de la natation illustre une forme de déplaisir : « *ça fait 30 ans que j'suis instit et que je n'aime pas la natation* » (E2>L.5-6), témoigne d'une image affectée d'elle-même : « *j'me sens cruche j'espère qu'ils [les élèves] s'en rendent pas compte* » (E2>L.620-621), et génère de la peur : « *tous les enseignants n'ont pas peur mais moi j'ai moi j'ai peur* » (E4>L.12-13).

Ce rapport, que Zoé semble entretenir avec l'enseignement de la natation, témoignerait d'une forme de jouissance : « *j'suis un peu maso j'ai même proposé à ma collègue [...] d'emmener sa classe à la piscine* » (E4>L. 367-369). Zoé trouverait une « rente de satisfaction » (Lacan, 1963), autrement dit un bénéfice, dans la possibilité de tirer profit à vivre une situation désagréable : « *alors que j'ai horreur de ça j'ai fait la piscine deux fois une année alors voyez j'l'ai fait plus de 30 fois* » (E4>L. 372-373).

En ne pouvant être celle qui fait progresser les élèves : « *j'aurais tendance à... à pas les faire progresser* » (E1>L. 463-464), la position d'« éternelle débutante » qui semble caractériser Zoé en natation : « *j'ai pas progressé parce que c'est pas mieux qu'avant* » (E3>L.274-275), lui permettrait de rejouer le rôle attendu par ses parents – être celle qui se débrouille seule face à quelque chose qu'elle ne sait pas faire – autrement dit, être celle qui fait ce qu'attend l'Autre. Continuer de se confronter à l'enseignement de la natation, c'est pour Zoé la possibilité de continuer à assouvir le désir de l'Autre, c'est-à-dire se débrouiller seule, surmonter le manque d'aide, et l'angoisse de ne pas savoir. Cette position permettrait de comprendre son intérêt à ne pas arrêter ce processus : « *ça fait quand même trente ans et ça je change pas quoi donc là j'suis fataliste bon ben voilà la piscine c'est la piscine c'est ma croix* » (E3>L.144-145).

L'enseignement de la natation apparaît pour Zoé comme une épreuve au sens de « moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité » (Terrisse, 1994, pp. 87). Elle s'efforce d'être ce qu'elle pense devoir être pour l'Autre.

La relation entre le difficile de l'enseignement de la natation et la jouissance que Zoé cherche à éprouver pourrait s'envisager comme une boucle qui s'auto-alimente. Ainsi, l'enseignement de la natation serait difficile parce qu'il serait le lieu de la manifestation d'un point de jouissance pour Zoé. En opérant un renversement topologique, on pourrait penser que ce qu'éprouve Zoé de désagréable – la jouissance à être une « éternelle débutante » – alimente les difficultés didactiques et pédagogiques qu'elle rencontre dans son enseignement.

La difficulté à enseigner de Zoé peut se comprendre à travers l'inhibition de satisfactions pulsionnelles, la confrontation à l'angoisse et la recherche de jouissance. Ces hypothèses interprétatives rendent compte de division subjective de Zoé dès lors qu'elle se retrouve à enseigner la natation : « *la maîtresse à la piscine n'est pas du tout la même maîtresse en classe* » (E3>L.126-127). Cette autre image d'elle-même témoignerait du rapport affecté qu'elle entretient avec cet enseignement qui se trouverait impacté en retour par ce qu'il provoque en elle. Il apparaît que la natation révèle, qu'en ce lieu-là, elle n'est plus « maîtresse », aucune maîtresse ne lui est possible, tant qu'elle ne pourra pas habiter autrement ce lien d'impossible, en trouvant une solution singulière et irréductible à tout autre.

Chapitre 2 : Le cas Pierre, « *le moulin... c'était une charge tout l'temps d'être garant de la sécurité des plus p'tits* »

1. Pierre

1.1 Présentation

Pierre a « 52 ans » (E1>L.2) ; il est marié et a des enfants. Il est « *prof des écoles depuis une trentaine d'années* » (E1>L.2) et exerce la fonction de « *directeur de l'école* » (E1>L.3). Il enseigne à des élèves de cycle 2 dans une école d'une commune moyenne en périphérie d'une agglomération.

Il décrit son itinéraire professionnel comme « *assez particulier parce que moi j'ai fait un bac technique un bac F3 et euh électrotechnique [...] et j'suis parti après en fac de science* » (E1>L.31-33). L'origine de son engagement dans le métier d'enseignant est à référer à deux éléments. Le premier concerne son expérience de surveillant en établissement scolaire : « *à 18 ans j'ai eu un poste de pion ça ne m'était pas venu à l'idée avant et j'ai découvert l'environnement de l'enseignement et ouais j'me suis senti bien là-dedans* » (E1>L.33-38). Le deuxième correspond à sa position dans la fratrie : « *j'étais l'aîné de sept enfants [...] alors j'dirai dans dans mon envie de travailler avec les enfants y avait aussi ça le côté aîné euh... sûrement* » (E1>L.171-172).

Il enseigne la natation à ses élèves « *depuis une dizaine d'années* » (E4>L.172), à raison de huit séances de quarante-cinq minutes par an. Il a déjà fréquenté plusieurs bassins présentant des modalités de fonctionnement différentes relatives à l'encadrement des élèves, à l'utilisation de l'espace pédagogique et aux démarches d'enseignement proposées.

1.2 Contexte de notre rencontre

Ma rencontre avec Pierre s'est déroulée lors d'un stage de formation continue que j'encadrais et auquel il participait en tant que stagiaire.

Le choix de solliciter Pierre pour cette recherche est lié à deux éléments repérés lors du déroulement de l'entretien collectif réalisé en début de formation. Le premier correspond à une parole relative à son « *besoin de regrouper les élèves pour capter l'attention* », signifiante pour moi à travers l'équivoque de la langue l'attention/la tension. J'y ai vu une difficulté potentielle à assurer l'enseignement de la natation. Le deuxième élément renvoie à la facilité de Pierre à prendre la parole et à son attitude loquace lors du temps d'entretien collectif. L'importance accordée à cet élément

renvoie, sans doute pour moi, à une forme de crainte de me retrouver sans données suffisantes et suffisamment pertinentes pour répondre à la question de cette recherche.

2. Catégorisation de ses dires

2.1 Ce que Pierre dit de lui

Plusieurs éléments émergent dans ce que Pierre dit de lui. Le premier élément concerne la volonté qu'il dit avoir à être quelqu'un qui se prend en charge pour être performant. Le second élément renvoie au rapport particulier qu'il entretient avec la peur et la sécurité.

Dans ce que Pierre dit de lui revient de façon récurrente le besoin de s'inscrire dans une logique de performance : « *c'est un peu ma personnalité de faire toujours les choses toujours vouloir faire les choses oui à fond donc essayer d'être performant* » (E3>L.58-60).

Cette attitude rendrait compte d'une forme d'exigence toujours insatisfaite : « *en tant qu'éducateur enfin enseignant [...] je me fous pas trop la paix quoi c'est vrai que c'est c'est un peu dans mon tempérament aussi je me fous pas trop la paix* » (E4>L.263-265). Cette exigence dans le rapport au travail que Pierre dit s'auto-prescrire pourrait faire écho à celle évoquée à propos des travaux domestiques imposés par ses parents dans l'enfance : « *on rêvait que d'un truc quand on était gamin c'était qu'on nous foute la paix qu'on ait un quartier libre l'après-midi [...] parce qu'en fait on était jamais comment dire livré enfin cool juste cool juste tranquille* » (E4>L.22-26).

Dans le cadre professionnel « *être performant* » renvoie au souci, dans la parole de Pierre, de « *mettre les gamins en... en évolution enfin en... enfin de les faire progresser... en progression et donc j'ai toujours ce souci là de faire avancer les gamins* » (E4>L.127-128). Le souci de faire progresser ses élèves se concrétise par une attitude responsable et autonome celle de se prendre en charge. Ce que Pierre nomme : « *ma prise en charge moi* » (E1>L.398) a pour lui la fonction de permettre la maîtrise de certains domaines liés à sa fonction d'enseignant notamment : « *les domaines qu'on a travaillés à fond après c'est acquis pour tout l'temps* » (E1>L.400-401). L'acquis qu'il dit avoir lui permettrait de s'engager plus sereinement dans ces enseignements : « *avoir des domaines qu'on maîtrise bien euh ça rassure vachement après on y va franco* » (E1>L.402-403). La valeur que Pierre dit accorder au fait de se prendre en charge pour progresser se retrouve dans l'image qu'il a de l'élève idéal : « *pour moi un élève idéal ben euh c'est un élève qui [...] qui a envie d'apprendre qui a envie qui prend en charge sa s... ses apprentissages son son sa scolarité qui s'prend en charge oui* » (E1>L.222-225).

Le rapport à la performance, entendu dans la parole de Pierre, se repère également quand il évoque sa relation aux pratiques physiques : « *essayer d's'améliorer quoi dans le domaine j'suis peut-être un p'tit peu performeur à ma façon dans dans dans ma pratique sportive* » (E3>L.251-252). Cette parole fait écho aux souvenirs qu'il a de lui dans les activités physiques dans sa scolarité : « *j'adorais le sport mais euh j'étais toujours un peu dans le challenge quand même parce que j'étais toujours derrière les autres* » (E1>L.392-396). Le rapport à la performance que Pierre dit avoir se caractérise par une confrontation à soi-même : « *j'me lance un p'tit peu des défis tout l'temps dans différents domaines et que j'essaie de mener au bout* » (E3>L.63-64). Ce rapport à soi-même se révèle jusque dans ses paroles quand, amené à se définir en tant qu'enseignant dans les entretiens, il dit : « *comment je me défierais... définirais euh [silence] j'crois que si si si j'me voyais de l'extérieur je pense que je me... euh... je... je crois que j'aime bien ça quand je crois que je suis quelqu'un d'assez passionné dans ce que je fais quoi donc euh je verrais quelqu'un [...] qui est motivé pour faire progresser ses élèves voilà* » (E4>L.128-133). Le lapsus, « *défierais* » pour « *définirais* », qui surgit dans sa parole ne témoignerait-il pas de l'objectif qu'il se fixe d'être celui qui fait progresser les élèves ?

Pierre dit voir dans le fait de se lancer des défis une possibilité « *dans certains domaines ben de connaître ses limites* » (E3>L.247) en s'engageant de façon poussée et approfondie dans ce qu'il entreprend : « *quand je démarre un truc j'essaie de le faire à fond et j'essaie d'aller au maximum* » (E3>L.64-65). La façon dont Pierre dit s'investir ne serait pas sans le confronter à un certain danger : « *se mettre en danger c'est toujours dans une ben d'être toujours entre guillemets à la limite de ses compétences justement en zone d'incompétence enfin en limite de zone d'incompétence quoi être tout l'temps au taquet dans c'qu'on attend de soi et ça c'est pas du tout confortable* » (E3>L.275-278). Le niveau que Pierre dit chercher à atteindre serait quelque chose d'auto-prescrit : « *j'me la fixe tout seul la barre hein j'ai besoin de personne non non* » (E3>L.338) qui pourrait témoigner d'une forme de satisfaction à vivre des situations inconfortables : « *c'est de l'auto flagellation* » (E3>L.339), même s'il dit s'en défendre : « *j'suis pas maso à c'point* » (E3>L.278).

Pour préciser ce qui le pousse à vouloir toujours faire mieux Pierre dit : « *ah c'est simplement par rapport à moi-même j'me mets toujours dans mon boulot j'me mets toujours une forme de pression tout le temps* » (E3>L.55-56). Ainsi, mettre de soi dans son travail, comme le suggère Pierre, ne générerait-il pas chez lui, en tant qu'enseignant ou stagiaire en formation, une pression caractéristique d'un rapport au savoir affecté ?

Dans l'envie énoncée par Pierre de « *toujours de ben de me entre guillemets m'améliorer dans un domaine à chaque fois* » (E1>L.304-305) pourrait se repérer l'insatisfaction qu'il dit éprouver lorsqu'il se trouve confronté à des difficultés : « *j'aime pas être en échec voilà aussi j'aime pas être en difficulté ça c'est clair j'aime pas être en difficulté et puis j'ai un tempérament à toujours vouloir*

euh pas être parfait mais mais euh voilà » (E3>L.253-255). Le déplaisir que Pierre dit éprouver ne ferait-il pas écho à l'image qu'il dit avoir du rapport à la réussite scolaire entretenu par ses parents : « *fallait pas trop se planter quoi* » (E1>L.208) ?

À propos de son engagement dans les domaines où il ne se trouve pas suffisamment à l'aise, Pierre précise : « *je me fixais un domaine où je me disais là faut que je bosse à fond cette année je vais me bosser à fond* » (E1>L.306-307). L'utilisation étonnante et grammaticalement erronée de la forme pronominale du verbe « *bosser* », ne viendrait-elle pas signifier que ce que Pierre recherche est davantage de « se travailler » que de travailler les contenus didactiques et pédagogiques pour se former ? Ainsi, pour Pierre proposer un enseignement efficace ne serait-il pas en passer d'abord par un savoir de ou sur soi, signant ainsi une position singulière dans son rapport au savoir ?

Le deuxième élément retenu pour rendre compte de ce que Pierre dit de lui renvoie à son rapport à la sécurité. En se nommant « *monsieur sécurité* » (E3>L.177), Pierre se reconnaît comme le responsable et le garant de la sécurité des autres et pour les autres : « *je pense pour tout le monde à à emmener les enfin quand on part à plusieurs classes à... ouais la trousse de secours c'est un truc que j'oublie pas [...] moi j'oublie jamais ma fiche d'urgence quoi euh voilà pour prévenir les parents* » (E4>L.96-100).

Pierre dit référer son rapport à la sécurité à son histoire familiale « *dans ma famille c'était enfin on était beaucoup là-dessus sur la sécurité* » (E2>L.109-110). Il renvoie pour Pierre à un environnement particulier : « *on vivait dans un milieu aquatique aussi j'suis né dans un moulin [...] avec de l'eau partout* » (E2>L.110-111) dont il relève le caractère dangereux : « *ce moulin donc qu'était quand même un endroit potentiellement dangereux* » (E4>L.12-13). L'importance accordée à la sécurité se rapporterait également à la position de Pierre en tant qu'aîné dans la fratrie : « *à l'époque c'était pas compliqué l'aîné il était responsable de ses frères et sœurs* » (E2>L.161), à ce que cela nécessitait : « *faire attention et puis être garant un peu de la sécurité des plus p'tits* » (E4>L.15-16) et à ce que cela représentait pour lui : « *c'était une charge tout l'temps c'était c'était la surveillance c'était d'la surveillance essentiellement c'était de la surveillance* » (E4>L.9-10).

Les paroles de Pierre permettent de mettre en évidence l'importance qu'il accorde à cette dimension, dépassant la seule préservation de l'intégrité physique : « *la sécurité c'est une sécurité active aussi... je je... on en a... ouais en sécurité par rapport aux autres par rapport aux... et les enfin même les agressions entre eux les petites choses voilà ça c'est pour moi c'est important ça c'est vraiment important* » (E4>L.143-146).

L'importance que Pierre dit accorder à proposer un environnement sécurisant renvoie à ce qu'il pense de façon générale de l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves : « *en tant qu'enseignant j'trouve qu'on crée de l'angoisse chez les enfants euh oui* » (E1>L.79). Cela fait écho

à ce qu'il dit de ses souvenirs d'élèves : « *la pression des ben des des profs sur euh sur les... ben sur les élèves par rapport au par... par rapport à ces interros moi c'est vraiment ces interros là c'était des trucs qui étaient euh [silence] ouais [silence] c'était stressant ça oui ça c'est sur c'était stressant* » (E1>L.196-198)

Il dit, lui-même en tant qu'enseignant, se distinguer de ce type de relation : « *je crois j pense pas transmettre trop d'angoisse y me semble pas au contraire parce que je j'ai j'ai enfin... je suis beaucoup dans dans dans mon enseignement enfin mon mon... mon postulat premier c'est faire en sorte que les enfants en classe se sentent bien* » (E4>L.363-366).

Le souci de sécurité que Pierre dit avoir à l'égard des élèves pourrait également se comprendre à travers son souci à être lui-même en sécurité comme il fait remarquer à propos de son début de carrière : « *en début de carrière avec les gamins c'était un truc qui m'faisait flipper j'avais quand même toujours en arrière-pensée l'idée que voilà pas prendre de risque avec euh avec les gamins qui m'étaient confiés jamais* » (E3>L.183-185), ou de façon plus actuelle à propos de ses possibles perspectives professionnelles : « *j'ai pas envie de me mettre en danger sur des trucs qui me mettent des des... j'sais pas par exemple parce que xxx me dit ah conseiller pédagogique non j'dis non franchement j'me sens pas du tout j'ai pas du tout de bagage* » (E3>L.269-271).

Dans la crainte que Pierre dit éprouver à être responsable des risques pris par les élèves et dans le danger qu'il pointe à se considérer comme incompetent face à de nouvelles fonctions, ne pourrait-il pas se lire un peu de la peur qu'il dit avoir éprouvée en étant responsable de ses frères et sœurs : « *j pense quand même c'était flippant c'était flippant d'avoir toujours à endosser des responsabilités d'adultes par rapport à la garde des p'tits frères* » (E3>L.156-158) ?

Le rapport que Pierre dit entretenir avec la sécurité traduirait un besoin de rassurer les élèves, se rassurer en tant qu'enseignant et pourrait se rapporter aux expériences passées que Pierre se remémorent et qui viennent coloriser son moi professeur. Dès lors comment comprendre le sens de son propos quand, évoquant le besoin de mettre les enfants en sécurité, il dit : « *je veux vraiment que au maximum y ai pas de... y ai pas de possibilité qu'y ait de enfin que les enfants soient en sécurité tout le temps tout le temps* » (E4>L.142-143). L'interprétation possible donnée à cette parole, à savoir que ce que Pierre rechercherait serait de ne pas mettre les enfants en sécurité, permettrait d'envisager un bénéfice pour Pierre à créer un environnement insécurisant. Ne pourrait-on pas y voir la possibilité pour Pierre d'asseoir son statut auto-déclaré de « *monsieur sécurité* », et ainsi de le définir aux yeux de ses parents comme il le dit : « *c'était ben en fait on on te donnait un rôle donc qui te permettait d'exister le rôle le rôle justement de de de ben de gérer les plus petits [...] parce que c'était c'était difficile vraiment de de de d'exister dans une famille comme ça* » (E4>L.58-61) ?

2.2 Ce que Pierre dit de de son rapport aux autres

Le rapport que Pierre dit avoir à ses parents pourrait en premier lieu se comprendre à travers l'obligation qu'il dit s'être fixé d'être à la hauteur des exigences symboliques portées par les parents : « *quand on était gamin on avait enfin les parents nous mettaient la barre haute tout le temps* » (E2>L.201-202).

Cette exigence se réfère dans ce que dit Pierre notamment à la réussite scolaire : « *l'fait que moi j'étais bon élève mais j'étais pas du tout dans les meilleurs euh j'étais ben voilà c'était de ne pas décevoir surtout de ne pas décevoir ne pas décevoir on avait l'impression que on n'avait pas trop l'choix en fait on n'avait pas trop l'choix de réussir* » (E1>L.217-219).

L'obligation de réussite que Pierre dit avoir éprouvé serait à rapprocher du rapport à l'école transmis par ses parents. Ainsi, à propos de sa mère : « *elle savait pas écrire et pour elle euh c'était une fierté euh vraiment d'a... d'avoir des enfants qui se débrouillaient bien à l'école* » (E1>L.166-168).

De plus, Pierre voit dans l'image paternelle une référence à atteindre : « *on avait un papa aussi qui euh lui aussi nous avait mis la barre haute dès le départ... qu'avait été premier au certificat d'études* » (E1>L.211-212). Pierre dit penser à propos de son père que « *pour lui ben ses enfants y devaient euh y devaient réussir à l'école* » (E1>L.212).

Dans ce que dit Pierre, la double référence au manque lié au rapport à l'école de la mère et à l'idéal forgé par la réussite du père apparaîtrait comme une cause possible à la pression de réussite que Pierre dit s'être imposé : « *cette envie de réussir mais en même temps eu de pas se planter donc euh qui mettait quand même euh ça ça mettait de la pression* » (E1>L.203-206). La pression que Pierre dit avoir ressentie : « *on avait pas trop l'choix fallait y aller bien bosser à l'école c'était il avait pas besoin de l'dire c'était clair* » (E2>L.206-207) semblerait exacerbée par son caractère non-dit : « *cet espèce de non-dit mais euh ben qu'on pouvait pas faire moins bien quoi et et et on... ça mettait de la pression ça ouais* » (E1>L.214-215).

Par ailleurs, le rapport exigeant à l'école que Pierre dit attribuer à ses parents ne semble pas s'être concrétisé par un accompagnement de leur part, comme il le précise : « *on nous a jamais aidé pour quoi que ce soit ma mère n'aurait jamais pu parce qu'elle était analphabète et mon papa ben il avait pas l'temps* » (E2>L.204-205). Il dit à propos de cette situation qu'elle a amené à une certaine solidarité et une prise en charge au sein de la fratrie : « *on était solidaires entre euh entre frères et sœurs enfin on s'aidait quoi on aidait beaucoup les plus petits* » (E1>L.203-204). Dans cette situation, Pierre dit, de sa position d'aîné, qu'elle l'a conduit à devoir s'occuper des autres : « *clairement c'était dit voilà tu fais attention à ton p'tit frère attention à ta p'tite soeur t'emmènes tu les emmènes on emmenait les petits à l'école enfin ben c'était oui c'était on secondait les parents quand même* »

(E2>L.169-171). Cette responsabilité ne serait pas sans l'avoir affecté comme il le rappelle : « *c'était franchement c'était quand même lourd y avait des fois ouais* » (E4>L.19-20).

Ainsi, l'analyse des paroles de Pierre laissent entrevoir un rapport au savoir possiblement organisé autour de l'obligation de satisfaire au désir de l'Autre parental en apprenant

En second lieu, le rapport qui caractérise le lien de Pierre aux autres concerne le besoin qu'il dit éprouver à prendre en charge autrui de façon bienveillante. Les paroles de Pierre, se disant un enseignant qui met en confiance, valorise, rassure et sécurise, témoigneraient du lien qui se noue entre sa position d'enseignant et celle qu'il dit avoir eue en tant qu'enfant dans sa fratrie.

Prendre en charge les élèves : « *on a pas le droit à un quelconque moment à que ces enfants-là ça puisse flotter* » (E4>L.140) apparaît dans les dires de Pierre comme une réponse à la confiance qu'il dit s'être vu confier par ses parents : « *on nous les [les enfants] confie c'est quelque chose de... de... c'est une confiance quand même extraordinaire* » (E4>L.140-141).

Le caractère « *extraordinaire* » que Pierre dit accorder à cette confiance semblerait faire écho à ce qu'il dit avoir vécu des responsabilités confiées par ses parents en tant qu'ainé de sa fratrie : « *j'ai endossé des responsabilités [...] qui n'étaient pas des responsabilités enfin [rire] avec le recul maintenant qu'on devait faire endosser à des enfants* » (E3>L.154-156). L'importance que Pierre dit attribuer à l'encadrement des élèves signerait-elle une survivance de sa position d'ainé : « *voilà le grand frère [...] qu'est p't'être resté un p'tit peu* » (E1>L.174-175) ?

La confiance que Pierre dit s'être vu accordée au sein de sa famille se retrouve en écho dans celle qu'il dit vouloir instaurer dans son rapport aux élèves : « *franchement c'est pour moi c'est d'une évidence et y faut le faire y faut le faire absolument tout le temps mettre en confiance les gamins* » (E3>L.662-663). Mettre les élèves en confiance apparaît alors dans les mots de Pierre comme un « en plus » au fait de faire progresser les élèves dans leurs apprentissages : « *on les rend on les rend heureux franchement et pis on les rend beaucoup plus sur d'eux et on les aide on les aide à avancer* » (E3>L.665-667). Les effets bénéfiques sur les élèves que Pierre suppose à l'instauration de ce climat de confiance participeraient selon lui à son plaisir d'enseignant : « *j'ai une petite qui arrivait à rien du tout en début d'année c'est une gamine que j'ai remise en confiance [...] et puis là ça y est elle est partie mais à fond quoi ben là là j'suis vachement content* » (E3>L.227-230).

Pierre avance la nécessité de valoriser les élèves pour instaurer un climat de confiance comme il le dit à propos du travail réalisé dans son école : « *on a mis en place des choses et c'est vraiment quelque chose une attitude bienveillante positive elle passe nécessairement par valoriser le travail des élèves autant que possible je suis absolument certain de ça je suis pas certain de grand-chose mais ça j'en suis certain* » (E3>L.679-682). Le lien entre son attitude et les effets sur les élèves est réprécisé : « *très clairement les enfants qu'on valorise y prennent du plaisir à l'école et ils avancent*

et ceux qu'ont ceux enfin ceux à qui on dit rien y avancent quand même et puis ceux qu'on casse tout le temps et enfin c'est un peu dur » (E3>L.673-675). Ce lien ferait écho à ce que Pierre dit à propos de ses souvenirs en tant qu'élève : *« j'ai fait section enfantine CP [...] avec une enseignante dont je garde un souvenir vraiment extraordinaire hé bien qui était vraiment là-d'dans [...] dans la bienveillance qui avait une attention particulière pour chacun de ses élèves »* (E1>L.129-133).

Mettre en confiance les élèves se caractérise également dans la parole de Pierre par le fait d'être un enseignant qui rassure : *« c'est vrai que j'suis beaucoup pour le côté rassurant par les mots et puis essayer de créer un environnement sécurisant pour les gamins qu'ils se sentent en sécurité »* (E3>L.429-430). Il dit être convaincu de sa capacité à rassurer les élèves et participer ainsi à l'instauration d'un climat de confiance dans sa pratique pédagogique : *« j'me rends compte quand même que ma façon de faire objectivement j'arrive vraiment à rassurer des gosses ben j'suis un enseignant rassurant je l'sais je sais qu'les gamins ils sont en confiance avec moi ça j'en suis convaincu euh j'ai pas d'doute là-dessus »* (E2>L.95-98).

Dans la parole de Pierre, être un enseignant rassurant serait lié au fait de donner l'image d'être un enseignant rassuré capable *« de pas transmettre des angoisses »* (E4>L.347), ce qu'il illustre à travers cette situation : *« par exemple je je vois des comportements euh j'ai une collègue une gamine qui tombe ah tatatata la collègue elle est fine stressée moi je suis pas alors là par contre je suis euh je pense que je suis vraiment rassurant pour les enfants j'dis "t'inquiète pas" et et là vraiment je je je je sais trouver les mots là je suis sûr de moi »* (E4>L.347-351). Ainsi, le caractère rassurant se manifesterait à la fois par l'attitude et les mots. Cependant, quand Pierre établit le parallèle de cette situation avec la natation, il précise : *« si l'gamin il sent qu'on flippe au bord de l'eau il va flipper ça c'est sûr euh [rire] donc euh j'essaie toujours d'être le plus zen possible même si [rire] je l'suis pas toujours intérieurement »* (E2>L.67-70). L'attitude « zen » et « rassurant par les mots » qu'il adopte vis-à-vis des élèves en classe semble, cela dit, remise en cause lorsqu'il s'agit d'enseigner la natation.

2.3 Ce que Pierre dit de son rapport à la natation

Trois éléments ont été retenus pour identifier le rapport que Pierre dit entretenir avec la natation et plus généralement avec le milieu aquatique. Ils sont relatifs à son histoire familiale, à la façon dont il a appris à nager et au rapport qu'il entretient avec sa pratique de la nage.

L'eau apparaît dans la parole de Pierre comme un élément important en référence à son histoire familiale : *« on traînait dans l'eau on était tout le temps dans l'eau [...] c'était vraiment notre milieu »* (E2>L.186-188).

Dans les mots de Pierre, l'eau est associée à sa naissance : *« je suis né dans un moulin... dans un moulin donc euh... et avec de l'eau partout »* (E1>L.566) et apparaît comme un élément

indissociable de son histoire personnelle : « *on vivait avec l'eau on était gamin on pouvait aller au bord de l'eau* » (E2>L.112). Quand il dit : « *j'suis né dans dans ce moulin qui est toujours là* » (E1>L.574), pourrait se lire dans cette formule, en plus de l'existence actuelle et réelle de ce moulin, l'effet signifiant de ce lieu pour Pierre.

Dans cet environnement Pierre dit éprouver de la peur : « *y'avait tout l'temps cette hantise un p'tit peu de tomber à l'eau on savait pas nager on a pas appris à nager à l'école primaire on a appris qu'au collège [...] donc y'avait ce côté [...] pas zen par rapport à l'eau tout simplement par rapport au milieu aquatique* » (E2>L.112-116)

Les expressions « *mes peurs j'dirai profondes à moi* » (E1>L.564-565), « *cette phobie de l'eau* » (E4>L.289) utilisées par Pierre pour caractériser sa relation à cet environnement aquatique, en tant que « *milieu euh potentiellement dangereux* » (E1>L.564) rendent compte de ce rapport affecté qui s'inscrit au-delà de la « simple » peur. En considérant l'emploi de ces expressions appropriées à ce que Pierre pense éprouver, ne pourrait-on pas envisager qu'elles témoignent de la manifestation d'un point de Réel dont la peur de Pierre viendrait rendre compte ?

L'effet de Réel qui émerge dans ce que Pierre dit éprouver à l'égard de cet environnement aquatique se manifeste encore aujourd'hui quand il y est confronté : « *j'ai encore travaillé dedans cet été donc avec mon père [...] on est rentré dans les entrailles du moulin tout ça et je j'ai ressenti encore euh des... parce que si si tu veux c'est enterré sous terre enfin je sais pas comment te dire c'est c'est c'est assez flippant* » (E4>L.290-294).

Son rapport affecté à l'égard de cet environnement aquatique, Pierre le réfère dans ce qu'il dit à la façon dont ses parents appréhendaient le milieu aquatique. « *mes parents ne sachant pas nager je crois qu'y nous ont pas sécuriser par rapport à ça* » (E1>L.567-568).

Dans ce que dit Pierre cette absence de sécurisation apparaît dans le discours maternel qu'il qualifie de « *message complètement flippé par rapport à l'eau ça c'est clair clairement surtout de l'part de la maman* » (E2>L.118-119). À propos de la parole parentale liée « *au fait qu'on allait tomber à l'eau pis se noyer j'ai entendu ça toute mon enfance quoi vraiment "tu vas tomber à l'eau, attention t'approche pas de l'eau"* » (E1>L.570-573), Pierre signale comment elle l'a marqué : « *ça c'est vraiment ancré dans dans la personne quoi vraiment cette peur de l'eau* » (E1>L.572-573).

La peur que Pierre dit éprouver par rapport à l'eau est aussi celle liée aux souvenirs d'histoires racontées. Elles sont celles, rapportées par son père, de personnes retrouvées noyées autour du moulin familial : « *ceux qui se foutaient à l'eau plus haut y finissaient derrière le barrage quoi... et euh et il [son père] a retrouvé une ou deux fois des personnes mortes dans l'eau quoi noyées et ça enfant c'est sur que c'est des trucs c'était flippant quoi* » (E1>L.576-578). Dans ce que rapporte Pierre, le poids de la parole paternelle : « *j'ai pas vu [...] mais y suffisait qu'y nous en parle c'était déjà bien*

assez » (E1>L.580-581) contribuerait à sa peur de l'eau : « *c'était lourd c'était traumatisant* » (E4>L.330).

Pour Pierre, elles sont également celles, liées à un imaginaire collectif, « *qu'on raconte aux gamins qu'on aime bien raconter qui font peur on sait bien on est pas bien sûr que ce soit vrai* » (E2>L.151-152). Elles racontent : « *ces trous ces trous ces trous d'eau dans les rivières un p'tit peu sombres un peu flippants* » (E2>L.153-154). La parole maternelle, les découvertes du père et les croyances associées à ce milieu participeraient dans ce que dit Pierre d'une forme de « *diabolisation* » de l'eau : « *y'avait un p'tit peu c'était ouais cette diabolisation du milieu aquatique* » (E2>L.146-147).

Pierre dit de son rapport affecté à l'environnement aquatique qui perdure qu'il serait en partie lié à la position parentale qui a « *entretenu ça quoi et donc maintenant on a dépassé le truc adulte mais euh ouais je pense que y a quand même des angoisses qui subsistent par rapport à l'eau* » (E4>L.314-319).

Le deuxième élément permettant de préciser le rapport que Pierre dit avoir avec la natation renvoie à ses expériences liées à l'apprentissage de la natation. Les paroles de Pierre témoignent d'un rapport qu'il dit tardif, stressant et pénible.

Dans ce que dit Pierre, son apprentissage de la natation est un « *apprentissage tardif donc à l'adolescence on allait on n'avait pas fréquenté les piscines* » (E3>L.100-101). C'est le contexte de l'école qui lui offre la possibilité d'apprendre à nager : « *alors moi j'ai appris à nager au collège [...] j'avais jamais mis les pieds dans une piscine avant* » (E1>L.371-372). Le souvenir « *pas impérissable [rire]* » (E1>L.376) que Pierre dit avoir de son apprentissage est lié à un apprentissage technique : « *on apprenait vraiment des gestes techniques* » (E1>L.373-374), fastidieux : « *y nous balançait à faire des longueurs et pis euh toujours avec le même mouvement on trouvait ça raide* » (E1>L.382-383) et inconfortable : « *on a 14 15 ans et puis qu'on est en maillot de bains [...] qu'on est un gringalet et qu'on s'est fait chambrer on sait pas nager on sait rien faire quoi donc c'était une expérience néga... enfin pas très agréable* » (E3>L.102-104).

Dans ce ressenti global, un élément particulier émerge dans ce que dit Pierre de son apprentissage. Il concerne l'action de « *plonger* » pour laquelle Pierre dit éprouver une certaine crainte : « *plonger je me rappelle plonger c'était un peu queque chose qui... qu'était qu'était un peu fli enfin flippant* » (E1>L.489-490). Le caractère « *flippant* » que Pierre accorde à cette action, il dit l'associer au fait d'« *être sous l'eau profond ça a jamais été euh en profondeur euh plonger voilà être sous l'eau y a... ça a toujours été un moment un peu de... euh encore aujourd'hui où j'suis pas super à l'aise avec ça* » (E1>L.505-507). La difficulté qui peut se lire dans les hésitations de Pierre à pouvoir qualifier cette sensation ne pourrait-elle pas traduire le point de Réel que cette action fait émerger pour Pierre en référence à ce qu'il dit de la « *hantise de tomber* » dans l'eau du moulin familial ?

À partir de cette hypothèse quel sens donner à la non-participation de Pierre aux tâches d'entrée dans l'eau et d'immersion lors du temps de pratique pendant la formation suivie : « *j'aurais aimé aller plus loin c'est des mises en situation personnelles alors là j'étais très embêté avec mon épaupe euh... et j'ai pas pu vraiment participer j'étais bien embêté* » (E2>L.504-505) ?

Le dernier élément du rapport que Pierre dit entretenir avec l'eau et la nage tient à la façon et aux raisons pour lesquelles il s'est engagé dans une démarche visant une meilleure maîtrise du milieu aquatique.

Dans ce que dit Pierre, la natation est un domaine où il manque d'aisance : « *la natation c'est un domaine où moi-même je suis pas très à l'aise et euh... en tant que nageur* » (E4>L.257-258). Le manque d'aisance que Pierre dit éprouver se caractérise notamment dans la situation d'immersion, « *c'est pas celle où je serais le plus à l'aise* » (E3>L.615-617), particulièrement quand il s'agit de grande profondeur : « *pouvoir tenir j'sais pas sans problèmes à un mètre vraiment longtemps et dès que je suis en profondeur de de de paniquer* » (E1>L.518-521). Ce qu'il dit craindre dans cette situation renvoie au « *fait de de dire euh je vais pas remonter quoi ouais je vais pas avoir le temps de remonter* » (E1>L.523-524).

Le rapport de Pierre aux pratiques aquatiques serait selon ses dires organisé à partir de son « *envie de pas le subir tout le temps de subir cette angoisse voilà* » (E2>L.127-128). En écho à l'idée précédemment identifiée d'être quelqu'un qui se prend en charge, Pierre dit de lui à propos de la natation : « *c'est j'ai un peu un tempérament à vouloir combattre toujours un peu mes... euh mes démons entre guillemets euh enfin ou en tout cas mes difficultés enfin mes difficultés pas mes démons mes difficultés... et euh et à essayer de les bosser quoi... mais ouais* » (E2>L.563-566).

Les peurs, ancrées dans son enfance « *j'étais quand même un gamin assez flippé j pense gamin aussi j'avais peur de beaucoup d'choses* » (E3>L.421-422), Pierre dit avoir cherché à les combattre : « *mes peurs j'les ai un p'tit peu j'les ai affrontées* » (E3>L.422-423).

Dans ces situations Pierre dit pourtant aimer avoir « *un ou deux crans de sécurité quoi j me mets quand même pas en danger comme ça* » (E3>L.417-428) et ne pas chercher à « *avoir peur pour avoir peur là franchement pas* » (E3>L.462-463).

À travers cet investissement personnel il dit s'offrir l'opportunité d'un nouveau rapport à la natation : « *la natation j'ai appris à j'ai appris à par rapport à ça moi à aussi à me réconcilier avec parce que j'ai bossé à côté j'ai fait beaucoup de piscine à côté* » (E3>L.116-117) et par conséquent d'améliorer sa pratique d'enseignant : « *j'ai vraiment euh sss cette envie de alors... moi de d'améliorer ma ma pratique voilà ma pratique d'enseignant hein et pis aussi ma pratique de nageur donc c'est un peu parallèle mais euh... donc n'é n'é n'étant pas très à l'aise euh je ouais j'ai envie de... j'ai envie de ben de de d'être un petit peu plus performant quoi* » (E4>L.257-263).

Cette confrontation à la peur par la pratique que Pierre dit entretenir se retrouve quand il évoque les temps de pratique vécus en formation « *dans des domaines justement un peu angoissant [...] où on a été mis en situation* » (E2>L.507-508). « *Ces choses qu'on a mis en place en stage et qui nous ont... alors nous on a été mis en situation... et euh qui... qu'on a vécu qui nous ont touché* » (E1>L.282-283), correspondent dans la parole de Pierre à « *plein de choses de l'ordre de l'affect de l'ordre de euh euh eh ben justement des des des angoisses qu'on peut avoir euh euh qui sont les mêmes en fait que que quand on est adulte ou quand on est enfant* » (E2>L.509-511). Pierre dit y voir « *un acquis incroyable* » (E1>L.283) pour sa pratique d'enseignement afin de « *pouvoir voir pourquoi les enfants ont des difficultés pourquoi c'est... c'que finalement on leur demande qui a l'air vachement simple... ben y en a pas beaucoup qui y arrivent* » (E2>L.528-529).

En se confrontant lui-même en natation à ce qui lui fait peur, Pierre ne supposerait-il pas le même éprouvé aux élèves qui vivent la même situation ? Ce parallèle ne contribuerait-il pas à provoquer de la difficulté dans son enseignement en supposant à ses élèves ce qu'il éprouve lui-même ?

2.4 Ce que Pierre dit de son rapport à l'enseignement

Dans la parole de Pierre plusieurs éléments viennent caractériser le rapport qu'il entretient avec l'enseignement. Le premier élément correspond à la nécessité énoncée d'un plaisir à enseigner associé à un plaisir d'apprendre. Le deuxième élément est celui d'un style pédagogique basé sur l'imaginaire que Pierre dit privilégier. Enfin, le dernier élément rend compte du rapport que Pierre dit entretenir avec la difficulté des élèves.

Pierre dit envisager son enseignement comme une source de plaisir : « *j'suis toujours passionné par mon boulot j'adore mon boulot j'aime bien j'aime bien c'que j'fais j'crois que j'm'épanouis dans mon boulot à ce stade j'me fais plaisir j'me fais plaisir au boulot à l'école* » (E1>L.3-5).

Le plaisir qu'il dit éprouver serait le fruit de la mise en place pour les élèves d'un climat où ils « *se sentent bien dans la classe se sentent bien avec l'enseignant se sentent bien avec leurs copains* » (E1>L.14-16) qui correspond à « *des choses* » qu'il dit avoir « *toujours eu envie de mettre en place à l'école et à privilégier des aspects qui à mon sens n'étaient pas mis en avant* » (E1>L.11-12). Ces « *choses* » participent dans ce que dit Pierre à « *mettre en avant d'abord le plaisir le plaisir d'apprendre et l'envie d'apprendre* » (E1>L.22-23).

Le plaisir que Pierre dit éprouver à enseigner semble lié, d'une part, à la relation qu'il dit construire avec ses élèves : « *du plaisir moi aussi et puis un bien-être à être avec mes élèves et puis le sentiment aussi de ben d'les mettre dedans de les mettre en activité* » (E1>L.25-26) (E1>L.25-27) ;

et d'autre part, à la réussite qu'il suppose à son enseignement : « *de réussir certaines choses voilà de réussir d'aller au bout de certaines choses* » (E1>L.26-27).

Quand Pierre dit à propos de son « *plaisir à enseigner* » qu'« *on peut enseigner avec plaisir ce qu'on fait avec plaisir* » (E2>L.107-108), ne pourrait-on pas envisager que ce qu'il vit de désagréable dans sa pratique en natation provoque des effets sur son plaisir à enseigner et entâche l'efficacité de son enseignement : « *en natation je pense que j'suis pas encore assez à l'aise moi par rapport à cet apprentissage* » (E2>L.390) ?

À propos de son enseignement Pierre le dit également organisé autour du plaisir à enrôler les élèves : « *au sein de la classe j'aime beaucoup jouer avec mes élèves jouer au sens entre guillemets comédien [...] c'est vraiment on les emballe énormément les enfants et là on peut facilement les piéger au niveau pédagogique entre guillemets par ce biais là les motiver à fond et euh ça ça m'plaît voilà* » (E1>L.50-53).

Cela se concrétise dans ce que Pierre dit par « *ce côté univers du conte univers univers imaginaire et poétique* » (E1>L.57-58), dont il dit que cela permet de « *vraiment travailler avec les gamins en... en ... ils partent sans a priori quoi vraiment sans a priori sans j'trouve que c'est assez facile* » (E1>L.57-59). En référence au caractère angoissant des histoires liées au milieu aquatique de son enfance, ne pourrait-on pas envisager qu'il soit en revanche difficile pour lui d'en passer par le recours à l'imaginaire pour engager ses élèves dans l'enseignement de la natation ?

En regard de la métaphore que Pierre utilise pour qualifier sa capacité à enrôler les élèves en classe : « *ils sont faciles à emmener dans le feu* » (E1>L.41), n'y aurait-il pas dans le rapport aux éléments que propose le contexte de la natation – des élèves dans l'eau qui regardent en l'air un enseignant sur terre – une difficulté pour Pierre d'être avec les élèves, comme en classe, pour les « *emmener au feu* » ?

Dans ce qu'il dit de son enseignement Pierre avance qu'il donne la priorité aux élèves rencontrant des difficultés : « *dans tous les domaines de notre boulot je suis beaucoup plus enclin à passer du temps en classe avec les gamins qui ont du mal réellement ma priorité elle est vraiment là* » (E2>L.226-229). C'est la façon dont il dit appréhender le métier : « *c'est comme ça que j'conçois l'enseignant est plus là pour les enfants qui ont du mal que pour ceux qui vont bien* » (E2>L.225-226).

La conception de l'enseignement qui émerge dans la parole de Pierre se caractérise par une proximité physique avec les élèves : « *en classe alors ça c'est être toujours au plus près des élèves c'est clair euh les enfants en difficulté plus enfin je crois plus on est proche de de ces îlots de ces groupes classes plus on passe dans les rangs plus on passe auprès des gamins* » (E2>L.331-333). Pierre dit de cette proximité physique qu'elle participe à une meilleure approche de la difficulté des élèves : « *plus on est proche d'eux plus on est proche de leurs difficultés* » (E2>L.334-335).

Dès lors, le contexte de la natation, où l'espace pédagogique tend à séparer les élèves de l'enseignant, ne serait-il pas un lieu où Pierre aurait plus de difficulté à comprendre les obstacles d'apprentissage rencontrés par les élèves ?

Dans le rapport que Pierre dit entretenir avec la difficulté des élèves, sa parole met en évidence son besoin de partager la difficulté des élèves : « *j'ai toujours besoin de de de de m'mettre à la place de tous les gamins particulièrement des gamins qui sont en difficulté en fait enfin* » (E3>L.220-222). Quand il dit à propos des élèves en difficulté « *j'me sens plus instit pour ces gamins là* » (E3>L.222-223), la polysémie du terme « sentir » donne à voir différents types de relations possibles à la difficulté des élèves ou aux élèves en difficulté. Qu'il s'agisse par exemple d'éprouver une sensation physique, de percevoir en soi une disposition ou un état, de révéler par la saveur que procure le fait d'aider ces élèves, chacun de ces sens rendrait compte que le rapport que Pierre dit avoir avec la difficulté des élèves ou les élèves en difficulté serait de nature intime.

La prise en charge des difficultés des élèves implique dans ce que dit Pierre de pouvoir ajuster son enseignement de façon pertinente : « *des gamins qui ont des soucis dans un domaine ou un autre si on a prévu un truc trop moyen on peut pas les aider enfin c'est pas qu'on peut pas les aider c'est que pouvoir adapter voilà pouvoir adapter à chaque fois* » (E2>L.438-440). La compétence dont la parole de Pierre rend compte serait pour lui une source de satisfaction : « *le sentiment d'avoir répondu d'avoir répondu aux besoins* » (E2>L.447).

Ce sentiment apparaît également dans ce que Pierre dit à propos de l'enseignement de la natation : « *une séance de [...] natation réussie c'est euh... de partir d'un constat euh... de gamins qui n'arrivent pas à... à passer euh une étape... et de mettre en place une euh bah une stratégie de jeu de... pour que ben au bout du compte y aient y aient tous réussi* » (E1>L.550-552). En relevant l'homophonie entre « jeu » et « je », ne pourrait-on pas envisager que faire progresser et réussir les élèves relève d'une certaine adaptation intime pour Pierre dans un milieu marqué affectivement pour lui ?

Ce qui semble organiser l'enseignement de Pierre est également lié à ce qu'il dit de la nature de la difficulté à laquelle sont confrontés les élèves. Pierre dit distinguer les élèves « *en difficulté au sens leur mettre une situation problème enfin un truc qui leur pose problème pour se déplacer* » (E3>L.540-541) et « *en difficulté où vraiment ils ne peuvent pas faire pour moi c'est ça être en difficulté c'est être devant une tâche irréalisable* » (E3>L.542-543). Pierre dit de la « *tâche insurmontable* » (E3>L.544) que « *c'est vraiment c'est ce qu'il y a de pire* » (E3>L.544). À propos d'un enseignement qui vise à « *les [les élèves] mettre en en difficulté en mettre surtout certains en difficulté* » (E3>L.574-575), Pierre dit « *que là pour le coup l'école fait du mal aux enfants* » (E3>L.574-576). Le point de vigilance énoncé par Pierre que « *c'est pas notre boulot ouais je crois vraiment que on a pas à mettre les enfants en alors en difficulté* » (E3>L.571-572) amène à questionner cette position à l'aune de l'enseignement de la natation. Ainsi quand Pierre dit d'une

séance réussie que c'est « *avoir dépassé un p'tit peu cette euh dépasser une difficulté... voilà... la difficulté simple et puis...* » (E1>L.554-555), ne pourrait-on pas y déceler une forme de limitation, liée à la spécificité du milieu aquatique, à ne pas vouloir ou pouvoir confronter les élèves à des difficultés plus importantes ?

Questionné sur sa confrontation à la difficulté Pierre dit ne pas avoir rencontré de situation « *insurmontable non non honnêtement non mais difficile ouais des tâches difficiles oui* » (E3>L.550), il dit référer cet état de fait à son investissement : « *j'ai quand même beaucoup de volonté et pis de bon ben ce que j'arrivais pas à faire directement ben je l'bossais vachement et pis je travaillais* » (E3>L.552-554). Dès lors, les difficultés récurrentes qu'il pourrait rencontrer dans l'enseignement de la natation ne dépendraient-elles pas de causes pour lesquelles la persévérance de Pierre serait inefficace ?

3. Nature de sa difficulté à enseigner la natation

L'analyse des paroles de Pierre met en évidence le fait qu'il dit « *ne pas maîtriser* » certains aspects de son intervention parce qu'il dit « *ne pas se sentir à l'aise* » dans l'enseignement de la natation.

3.1 Une difficulté à avoir de la « *répartie pédagogique* »

La première difficulté à enseigner la natation, que l'analyse des paroles de Pierre permet de repérer, renvoie à la compétence à réguler l'activité d'apprentissage des élèves. Trois éléments permettent de rendre compte de cette difficulté. Le premier concerne le rapport personnel de Pierre à l'environnement aquatique. Le deuxième rend compte des effets de cette difficulté sur la progression des élèves. Le dernier élément concerne la mise en relation entre la sécurisation de l'enseignement et la capacité de Pierre à réguler l'activité des élèves.

La difficulté à réguler l'activité d'apprentissage des élèves s'illustre dans les mots de Pierre par ce qu'il nomme un manque de « *répartie pédagogique* » (E1>L.310), c'est-à-dire le fait de ne pas pouvoir répondre, par des solutions pédagogiques et didactiques, promptement et à propos aux difficultés que rencontrent les élèves dans les apprentissages moteurs aquatique en situation. Pierre reconnaît, dans son manque à pouvoir remédier aux comportements moteurs des élèves en natation, une difficulté : « *la difficulté c'est quand vraiment je... je trouve pas la solution... je trouve pas la solution... euh ou difficilement la solution* » (E4>L.151-152). Cette situation ne serait pas sans l'affecter : « *on culpabilise quand on des fois quand on est en panne on sait plus faire* » (E3>L.47-48).

En revanche, dans l'enseignement d'autres activités physiques en EPS Pierre ne semble pas manquer de répartie pédagogique : « *je sais mener ça... vraiment bien avec mes élèves quoi enfin maintenant j'ai plein plein d'idées pis je je je sais où ça achoppe où les gamins y pourquoi y ont peur* » (E4>L.281-283). Sa capacité à réagir et à intervenir lui permet de vivre un enseignement rassuré et assuré, source de satisfaction : « *j'suis avec ce bagage là je suis rassuré quoi je peux y aller je sais que je peux y aller et pis je je j'm'éclate j'm'éclate vraiment* ». Cette situation apparaît différente pour ce qui concerne l'enseignement de la natation : « *en natation je j'peux pas dire encore que je m'éclate vraiment quoi voilà [rire] ça viendrait peut-être* » (E4>L.285-286)

Pierre attribue cette difficulté au manque d'expérience qu'il a dans l'enseignement de la natation : « *j'y suis pas allé beaucoup hein avec mes élèves j'ai peut être fait une dizaine de d'années donc je trouve je considère que c'est pas beaucoup pour l'apprentissage* » (E4>L.171-173). L'expérience d'enseignement associée à la manière dont Pierre envisage son développement professionnel, « *un objectif par année cette année je vais bosser [...] et pis je me le bossais vraiment à fond* » (E4>L.269-270), aiderait selon lui à « *avoir justement du recul enfin je parlais de répartie pour pouvoir avoir un... un bon bagage de de de fond* » (E4>L.271-272). Le déficit d'expérience énoncé par Pierre concernant l'enseignement de la natation contraste avec son investissement pour progresser dans sa pratique personnelle de la natation : « *la natation j'l'ai r'travaillée moi euh j'suis allé beaucoup à la piscine [...] j'me le suis pris en charge parce que je sentais que j'étais pas à l'aise dans ce domaine* » (E1>L.495-498).

L'emploi des formules « *je me le bossais* » ou « *je me le suis pris en charge* » semble indiquer le caractère endogène de ce qui le met en difficulté dans le rapport aux savoirs à enseigner ou à la pratique natatoire. Il y aurait dans le rapport de Pierre à la natation et à son enseignement une dimension intime. Dès lors, comment comprendre le décalage entre la prise en charge de son propre rapport à la pratique de la natation et celle plus délicate concernant son enseignement dont rend compte son déficit d'expérience ?

La répartie pédagogique permettrait à Pierre d'être « *capable euh ben d'avoir le recul par rapport à ce qu'on fait* » (E4>L.164-165). Ainsi « *quand un gamin [...] on voit que que lui il est dans une impasse euh c'est trouver le petit truc voilà aller chercher l'outil aller chercher le truc paf on y arrive pas on en remet un autre et pis on on voilà... et ça c'est tous ce petits outils tous ces petits trucs* » (E4>L.166-169). L'enseignement de la natation apparaît comme une situation où Pierre n'a pas ce recul nécessaire à la répartie pédagogique : « *j'ai pas beaucoup en natation ça c'est vrai... j'ai pas beaucoup de recul enfin j'ai pas beaucoup de recul sur l'activité* » (E4>L.170-171). Dans le rapport que Pierre entretient avec le milieu aquatique, « *c'était un rapport qui était difficile au départ de par ce que je disais le fait le rapport à l'eau qui était quand même flippant dans ma famille* » (E3>L.121-122), ne pourrait-on pas penser que le recul didactique nécessaire à la conduite de

l'enseignement de la natation se heurte à sa trop grande proximité affective avec l'environnement aquatique ?

Le deuxième élément qui permet de rendre compte du manque de répartie pédagogique de Pierre comme difficulté dans l'enseignement tient au fait que ce manque ne lui permette pas de pouvoir faire progresser les élèves. Cette difficulté à prendre en charge la difficulté des autres ne serait pas sans affecter son idéal d'enseignant.

Pour Pierre avoir de la répartie pédagogique c'est pouvoir aider les élèves qui seraient en difficulté dans l'apprentissage de la natation : « *avoir de la répartie pédagogique c'est à dire voir les gamins [...] les gamins qui s'plantent et pourquoi ils s'plantent* » (E2>L.425-426).

« *Faire avancer les gosses* » (E2>L.427) apparaît pour Pierre comme une source de satisfaction : « *oui ça m'plait ça m'passionne* » (E2>L.429). Cet objectif semble participer plus largement à ce qui l'organise en tant que personne au-delà-de sa fonction d'enseignant : « *c'est un peu dans mon tempérament j'me sens toujours obligé [rire] de j'me mets toujours quand même une espèce ouais d'obligation de résultat j'veux vraiment voir mes gamins avancer quoi les voir progresser* » (E3>L.304-307).

Aussi, Pierre évoque le cas d'un élève qui n'a pas « *réussi à mettre la tête sous l'eau du tout* » (E1>L.536-537), il pointe son impuissance à avoir pu remédier à cette situation : « *j'aurais aimé trouver de situations que j'ai pas trouvé... j'ai pas trouvé de situations* » (E1>L.544-545). Cette situation l'amène à constater une forme d'inefficacité de son action pédagogique : « *toutes les situations que j'ai mises en place... euh... bon il a pas... enfin de mon point de vue il a quand même pas énormément progressé* » (E4>L.155-156). L'impuissance pédagogique exprimée par Pierre ne serait-elle pas liée à l'image que cet élève lui renvoie ? La peur de cet élève le confronterait à un impossible à supporter : être celui qui doit à la fois se porter garant de la sécurité, en surveillant les élèves, et également les faire progresser.

Quand Pierre est sollicité sur ce que provoque chez lui le constat du non progrès d'un de ses élèves, il ne peut s'empêcher, à travers la récurrence du signifiant « *embête* », de témoigner du désagrément et du caractère ennuyeux que provoque pour lui cette situation : « *ça m'embête ça m'embête ça m'embête parce que... ça me... ouais j'aime pas pas trouver mais bon après c'est plus... ouais non pas de la curiosité mais enfin de la... euh ouais j'aime pas ne pas y arriver* » (E4>L.156-159).

En signifiant un peu de sa déception de ne pas avoir réussi à surmonter le défi posé par le comportement de cet élève, « *bon j'étais un p'tit peu déçu de pas... pas avoir réussi à le... bon à trouver de situations qui lui permettent de souffler dans l'eau de de mettre un p'tit peu la tête sous l'eau* » (E1>L.538-540), Pierre ne se retrouverait-il pas dans l'enseignement de la natation confronté à ne pas pouvoir répondre à la demande parentale d'être à la hauteur ?

Le troisième élément intéressant à relever tient à la sécurisation excessive de la pratique des élèves qui semble l'empêcher de faire preuve de « *répartie pédagogique* ». La nécessité pour Pierre de proposer une pratique ne générant pas de risque pédagogique pour les élèves : « *qu'il y ait pas un gamin qui qui s'mette en difficulté* » (E2>L.63-64) l'empêcherait de pouvoir adapter son enseignement aux besoins des élèves. Pour Pierre l'organisation de l'enseignement de la natation s'envisage comme « *un cadre qui est assez... qui est assez stricte quand même la sécurité euh dans dans un bassin* » (E4>L.185-186). Ce cadre sécuritaire que Pierre qualifie de « *pas trop négociable* » (E4>L.186-187) ne lui permettrait pas de proposer des situations adaptées pour remédier aux difficultés rencontrées par les élèves : « *ben là la sécurité euh pfff je dirais y a pas trop de répartie pédagogique* » (E4>L.184).

Le cadre pédagogique que Pierre met en place lui permet d'éviter de se retrouver dans une situation inconfortable. Il évoque cet inconfort « *ça je suis je suis pas à l'aise avec ça* » (E4>L.224-228) à propos d'une situation supposée où « *j'vois un gamin qui pétouille [...] si j'ai pas prévu la p'tite la p'tite situation ben pour qu'il perde ses appuis avoir un panel de p'tits jeux qui peuvent décoincer ce gamin là* » (E2>L.432-434). À travers cet exemple, la « *répartie pédagogique* » ne ferait-elle pas office de « bouée » pour Pierre, lui permettant de rester à flot quand il est confronté aux aléas de la situation pédagogique ?

Si la mise en sécurité des élèves prime pour Pierre, elle semble se faire au détriment de sa sécurité pédagogique d'enseignant : « *être en sécurité pour un enseignant c'est pour moi c'est être dans une discipline pouvoir lancer une activité une situation et puis pouvoir répondre après ça va partir dans tous les sens les gamins ils vont trouver des trucs et moi être capable de ce que j'appelle la répartie pédagogique* » (E2>L.418-421).

Le constat d'un manque de « *répartie pédagogique* » qui apparaît chez Pierre comme une difficulté pour faire progresser les élèves renvoie à plusieurs éléments. Ce manque semble être lié à la difficulté de se détacher du rapport affecté au milieu aquatique qui l'empêche de prendre le recul didactique nécessaire à la régulation des comportements des élèves et l'amène à sécuriser sa pratique d'enseignement. Le manque de « *répartie pédagogique* » aurait pour effet de priver Pierre de sa satisfaction à être celui qui aide les élèves en difficulté le plaçant ainsi dans une forme d'insécurité pédagogique.

3.2 Une difficulté à favoriser l'activité exploratoire des élèves

La deuxième nature de difficulté que l'analyse des paroles de Pierre permet d'identifier concerne l'autonomie laissée aux élèves dans leur activité d'apprentissage.

Cette difficulté se caractérise par une pratique pédagogique visant à renforcer parfois outre mesure les aspects liés à la sécurité. Elle se manifeste également par la tendance de Pierre à ne pas « lâcher les élèves » notamment ceux éprouvant des difficultés.

Le premier élément lié à la difficulté de Pierre correspond à la nécessité qu'il voit à sur-investir les aspects relatifs à la sécurité des élèves, comme il le dit « *c'est vrai que j'suis beaucoup pour [...] essayer de créer un environnement sécurisant pour les gamins qu'ils se sentent en sécurité* » (E3>L.429-430).

La sécurisation de l'activité des élèves afin de ne pas les mettre en danger est perçue par Pierre comme un frein à son activité : « *y'a encore toujours ce frein de dire ben voilà là faut que j'blinde mes trucs mes activités pour que euh voilà j'les mette pas en danger y'a quand même toujours ça* » (E2>L.393-395). Il attribue cette limite à son manque d'aisance dans l'enseignement de cette activité « *en natation je pense que j'suis pas encore assez à l'aise moi par rapport à cet apprentissage* » (E2>L.390-391).

À propos de son enseignement Pierre reconnaît sa tendance à exagérer les éléments relatifs à la sécurité des élèves : « *des fois je sécurise un peu trop* » (E1>L.595). Il identifie une raison dans sa volonté de ne pas faire prendre de risque aux élèves : « *j'ai toujours pensé de m'dire que les gamins ne vivent pas une expérience traumatisante* » (E2>L.50-51) et dans l'embarras que cela lui provoquerait : « *ça m'gêne de faire flipper les gamins tout simplement* » (E3>L.398).

De sa façon de faire, où il dit être « *conscient du fait de vouloir trop de sécuriser l'activité ou de les [les élèves] rassurer "panique pas ça va aller"* » (E2>L.81-82), Pierre constate son inefficacité « *j'en fais presque trop parce que je l'sens bien les gamins ça a plus d'effet* » (E2>L.82-83).

Si Pierre reconnaît dans sa façon de faire un effet qui pourrait se révéler contre-productif : « *j'essaie d'y penser à ça de pas trop bétonner en règles de sécurité pour pas remettre de la de la pression quoi enfin pour pas les faire flipper inutilement* » (E2>L.73-75), il lui apparaît difficile en natation de pouvoir faire autrement : « *dans l'eau c'est vrai je j'en rajoute peut-être un p'tit peu mais au bout du compte quand même j'ai des gamins des gamins peut-être un peu flippés* » (E2>L.98-100).

Le fait de pouvoir en parler et s'entendre parler de son rapport à la sécurité en natation, dans le cadre des entretiens, l'amène à voir dans ce comportement quelque chose qui lui échappe : « *un excès de de de pression par rapport à ces notions de sécurité ouais voilà [...] on en a parlé l'an dernier mais avec le recul qui sont pas raisonnées quoi qui sont enfin qui sont pas raisonnées* »

(E4>L.82-95). En cherchant à trop sécuriser l'activité des élèves afin de ne pas les mettre en danger, les interventions de Pierre ne généreraient-elles pas des appréhensions chez les élèves dans leur rapport à l'apprentissage ? Autrement dit, n'y aurait-il pas une forme de contagion affective de ce que Pierre dit éprouver à l'égard du milieu aquatique ?

Le deuxième élément pouvant permettre de comprendre la difficulté de Pierre à favoriser l'activité exploratoire tient au fait de ne pas pouvoir accepter de « lâcher » les élèves.

Dans son enseignement Pierre reconnaît un manque du côté de sa capacité à laisser les élèves en autonomie : « ça serait un manque de de... que le là où je me lâche des fois où je où je laisse les gamins partir des fois euh tout seuls » (E4>L.189-190). Cette situation ne serait pas sans l'embarrasser : « le fait de ben de m'faire du souci pour euh pour le milieu aquatique enfin pour lâcher des gamins dans le milieu aquatique » (E2>L.86-87).

Ce que Pierre s'autorise à faire en classe « des fois on découvre des trucs parce que les gamins on les laisse partir et puis on se rend compte que enfin y sont passés par un cheminement qu'on avait pas prévu en maths par exemple » (E4>L.190-191), il ne semble pas en mesure de le reproduire dans le contexte de la natation : « là c'est surtout parce que je dois cloisonner vachement parce que euh je vais pas les laisser aller expérimenter tout seul euh comment on fait euh coulée ventrale euh où y a deux mètres cinquante » (E4>L.192-194). Pierre reconnaît dans cet exemple son manque d'aisance dans l'enseignement de la natation qui le pousse à s'interdire ce qu'il fait en classe : « je sors pas du cadre de ce que j'ai préparé voilà c'est ça que je veux dire je sors pas beaucoup du cadre de c'que j'ai préparé alors que je me l'autorise dans d'autres matières parce que là pour moi euh c'est quand même euh... je suis pas assez à l'aise » (E4>L.196-198). Il dit à ce propos sa sensation de manquer de maîtrise : « on a une sensation de moins maîtriser de moins les accompagner » (E2>L.357-358)

Le positionnement de Pierre traduit également son besoin de proximité avec les élèves dans le contexte de la natation. Si la position au bord du bassin lui permet de mieux voir les élèves « du bord j'trouve qu'on voit mieux c'que font les gamins » (E2>L.322), signifiant peut-être une autre façon de ne pas les lâcher du regard, elle ne lui permet pas de pouvoir se rassurer quand les élèves se retrouvent seuls dans l'eau : « j'ai l'impression qu'ils sont loin de moi et puis que en cas de problème ben voilà mais euh j'aurai plus de difficulté j'mettrai plus de temps pour euh éventuellement les repêcher » (E2>L.342-344). Ce qui apparaît également dans la parole de Pierre est que cet éloignement lui ferait perdre le contrôle sur les élèves et leurs apprentissages : « quand on est sur le bord c'est un peu ça qui m'gêne qui me met un peu en difficulté c'est que les gamins du coup on les a plus euh j'dirai à portée de main pour les étayer » (E2>L.337-338).

L'organisation pédagogique conditionnée par l'espace de la piscine, à savoir que les élèves puissent se retrouver éloignés de l'enseignant, n'est pas sans perturber Pierre : « là il faut bien qu'ils

s'débrouillent tout seul dans l'eau et c'est p'têt ça qui fait que que ben moi dans l'eau moi ça m'rassure pas des masses surtout avec des gamins qui sont pas bon nageurs » (E2>L.338-340).

Cette organisation pédagogique semble priver Pierre d'une forme de contrôle de l'activité d'apprentissage des élèves : *« la natation c'est qu'on a bon les gamins on aura beau leur dire tout c'qu'on a à leur dire ils sont dans l'eau eux après ils font avec leur ressenti leurs réflexes et finalement ils nous entendent plus guère on n'a plus tellement d'action sur eux et y'a quand même là on peut plus guère les aider [...] c'est eux qui apprennent c'est pas nous et là c'est vraiment quelque chose qu'on qu'on peut pas faire à leur place » (E2>L.344-350).*

Ce rapport à l'espace pédagogique pousse Pierre pour certains groupes d'élèves à aller dans l'eau avec eux : *« j'allais dans l'eau avec eux quoi les deux trois premières séances vraiment pour pour pouvoir leur parler tout près euh et puis qu'y qu'y enfin voilà qu'y avoir leurs yeux... ben vraiment euh ça passe aussi par le par le regard » (E2>L.280-283).*

Ce choix rend compte que pour Pierre l'environnement de la classe se prêterait plus facilement à l'enrôlement des élèves : *« dans la classe euh on est dans un espace qu'est un peu euh euh ritualisé théâtralisé quoi qu'on peut facilement mettre en scène » (E2>L.275-277)*, là où celui de la natation présenterait davantage de difficulté : *« c'est plus compliqué quand même en natation » (E2>L.275)*. Ne pourrait-on pas envisager, à la lecture de ces paroles, que la difficulté à solliciter l'imaginaire pour mettre en scène la situation pédagogique soit la trace d'un point de Réel chez Pierre, un impossible à dire y compris par la théâtralisation ?

Pierre précise : *« dans une piscine on est à l'extérieur euh enfin on est dans un endroit qu'on connaît pas qu'on connaît moins ça résonne... et c'est euh c'est ouais c'est moins facile euh... d'accrocher les gamins » (E2>L.275-279)*. En interprétant la formule *« ça résonne »* comme la remémoration de souvenirs *« flippant[s] »* liés à l'environnement aquatique, n'y aurait-il pas dans la difficulté vécue par Pierre, à avoir une prise sur les élèves, la manifestation d'un point de Réel ? Cette hypothèse pourrait être renforcée par ce qu'il ajoute : *« dans le milieu de la natation [...] ça résonne toujours et encore » (E3>L.631-633)* ; la formule *« toujours et encore »* pointant avec force l'écho de son passé sur le présent.

La difficulté qu'éprouve Pierre à laisser les élèves s'engager dans l'activité s'illustre dans la valeur qu'il accorde à la parole du MNS. En l'invitant à forcer davantage les élèves à prendre des risques : *« y me disait "y marche sur le tapis tu verras bien y va finir pas se casser la figure" » (E1>L.599)* et en l'engageant à être celui qui les provoque : *« y me disait [...] "débrouille toi pour qu'il tombe... mets le sur le tapis débrouille toi pour qu'y tombe" » (E3>L.582-583)*, la parole du MNS confronte Pierre à une image qui lui apparaît comme insupportable : *« "et pis y va bien voir qu'il est pas mort" ben non je le vois pas comme ça » (E3>L.588-589)*. Cet exemple de l'effet de la

parole du MNS illustre l'impossible pour Pierre à être celui qui fait s'exposer les élèves à des risques subjectifs : « *je lui ai dit ben je suis désolé mais je le ferais pas quoi j'en suis pas capable* » (E3>L.586), « *je me suis pas autorisé à le balancer à l'eau comme me le disait* » (E3>L.582).

Le contexte de l'enseignement de la natation apparaît pour Pierre comme difficile dans la mesure où il ne lui permettrait pas de solliciter les élèves comme il a l'habitude de le faire. Pierre qui dit « *toujours me [se] poser la question qu'est-ce que j'peux faire faire à mes élèves pour partir d'un pour être à la limite de leurs possibilités* » (E3>L.33-34) chercherait dans les propositions faites aux élèves à « *toujours les mettre un p'tit peu en en en comment dire en pas en péril [rire] en pas en péril c'est pas l'mot en qui s'lancent un p'tit peu plus loin que c'qu'ils sont capables de faire quoi* » (E3>L.35-37).

L'enseignement de la natation où Pierre se dit « *tout de suite alerte par rapport au fait qu'un gamin ait peur* » (E1>L.531-532) serait un contexte particulier qui ne permettrait pas à Pierre d'engager les élèves à explorer leurs limites : « *quand il a peur on revient en arrière... on refait la situation d'avant autant de fois qu'il faut jusqu'à qu'il soit capable* » (E1>L.532-533). Si Pierre reconnaît que le fait de ne pas demander davantage aux élèves en natation ne permet pas forcément le progrès : « *l'idée de pas demander ou alors des fois peut-être à tort parce que il faut s'jeter à l'eau oser comme au sens propre comme au sens figuré* » (E2>L.36-37), il privilégie la patience, au risque de progrès limités : « *j'prends beaucoup de temps voilà ce que je veux dire c'est que je ne précipite jamais les choses et tant pis si l'gosse il a pas beaucoup avancé pendant son cycle s'il a été rassuré avec l'eau voilà le rassurer avec l'eau c'est c'est c'est comme ça* » (E2>L.100-102). Cette situation semble le satisfaire : « *franchement ouais j'ai plutôt des résultats moi qui me satisfont* » (E2>L.103). Ici, la question de savoir de quels résultats parlent Pierre, ceux relatifs aux progrès des élèves ou ceux liés à ne pas avoir fait peur aux élèves, pourrait se poser.

Sécuriser la pratique peut également illustrer le signe d'une difficulté pour Pierre, celle de mettre les élèves en difficulté. Il dit à propos de la situation d'enseignement de la natation être en équilibre, « *moi je suis en équilibre [...] toujours en équilibre* » (E3>L.532) entre deux positions. La première correspond à son désir d'instaurer un climat rassurant pour les élèves : « *le désir que les élèves [...] soient bien quoi déjà qu'y soient [...] alors j'allais dire le mot j'allais utiliser le mot sécurité en sécurité euh d'apprentissage enfin qu'y qu'y se sentent bien qu'y aient envie de... euh qu'y aient envie de enfin qu'y soient... bien* » (E4>L.233-235) ; la deuxième est relative à la nécessité pour lui de placer les élèves face à des situations sollicitantes afin qu'ils progressent : « *l'autre partie c'est qu'y progressent... qu'y progressent toujours... donc les mettre euh toujours un petit peu au point de rupture pour qu'y aillent un peu plus loin* » (E4>L.237-239).

Si Pierre admet la nécessité pour les élèves d'en passer par des situations difficiles pour apprendre à nager : « *on peut pas apprendre à nager si on a pas ben oui de temps en temps on va*

faire l'expérience de de l'eau qui rentre dans la bouche » (E3>L.528-529), il signifie sa difficulté à mettre les élèves en difficulté : « j'ai pas envie de mettre mes élèves en difficulté ça c'est vraiment quelque chose ouais j'ai pas envie de les mettre en difficulté ça clairement ouais pour moi » (E3>L.532-533).

Outre la fonction de protéger les élèves du risque supposé associé au milieu aquatique, la sécurisation de la pratique serait également ce qui lui permet d'être lui-même en sécurité dans son enseignement.

Pierre témoigne de son malaise quand il se retrouve à conduire son enseignement dans le milieu aquatique, notamment dans la grande profondeur : *oui j'suis pas à l'aise avec l'idée d'envoyer un gamin sauter dans l'grand bain euh même avec la perche euh j'suis pas encore bien à l'aise avec ça bon alors j'le fais hein j'le fais mais » (E2>L.42-44). Ce rapport à l'activité des élèves en grande profondeur et notamment liée aux entrées dans l'eau témoigne du besoin pour Pierre de s'assurer de ne pas mettre les élèves en danger : « j'ai un doute enfin par rapport au fait de les mettre en danger ou pas moi j'veux absolument pas les mettre en danger » (E2>L.40-41). En demandant « aux gamins des choses qui ne les mettent pas trop dans l'angoisse » (E2>L.38), Pierre semble se donner la possibilité d'éviter d'affronter « des choses qui moi-même me font flipper » (E2>L.40).*

Même s'il reconnaît une amélioration avec l'expérience accumulée dans cet enseignement : *« le cycle piscine on y va vraiment régulièrement [...] ça va mieux ça va mieux objectivement ça va mieux » (E3>L.386-387), ce qu'il éprouve à l'égard de cette situation semble perdurer : « quand on est dans le grand bassin qu'ils sont j'suis quand même pas tranquille j'suis toujours pas tranquille quand ils ont pas pied j'suis pas zen zen zen mais bon voilà » (E3>L.387-389).*

Ainsi, « blinder » les modalités d'organisation pédagogiques, ne pas « lâcher » les élèves ou encore limiter les difficultés proposées aux élèves ne permettrait-il pas à Pierre de ne pas avoir peur de la peur qu'il suppose à certains de ses élèves ?

Pour Pierre la confiance de l'enseignant serait un moyen pour les élèves de se sentir eux même en confiance dans l'enseignement de la natation : *« pour apprendre à nager pour être euh ben faut aller à la piscine pour euh pour euh... si possible être en confiance dans l'eau enfin si possible euh euh en tout cas être en confiance avoir vraiment confiance aux gens qui vous y emmènent » (E1>L.626-628).*

Le rapport de Pierre à l'environnement aquatique l'amène, dans l'enseignement de la natation, à « discerner les moments d'angoisse chez les gamins quoi ça vraiment quelque chose auquel je suis sensible » (E1>L.526-527). Cette attitude le conduit dans son rapport aux élèves au fait, d'une part, « d'énormément les mettre en sécurité... de de enfin de les... de de les reconforter » (E1>L.527-528), et d'autre part, « de vraiment de les encourager tout le temps tout le temps tout le temps vraiment les encourager » (E1>L.530-531).

Cette attitude se caractérise par exemple à travers l'importance que Pierre accorde à la voix. Pour lui la voix de l'enseignant en natation serait « *une voix qui serait apaisante* » (E3>L.696). Elle prendrait pour Pierre les traits de « *Jean Rochefort [rires] eh ben c'est pas quelqu'un qui gueule c'est pas quelqu'un qui crie mais c'est une évidence de le dire mais c'est mieux en le disant euh c'est pas quelqu'un qui s'excite* » (E3>L.693-695). Elle aurait pour fonction de rassurer et d'encourager : « *c'est tu peux y arriver quoi voilà tu peux y aller tu peux y arriver vas y tranquille ça va bien se passer voilà* » (E3>L.698-699).

Pierre voit dans sa façon d'appréhender l'enseignement de la natation, organisée autour de la sécurisation de la pratique des élèves, une référence à la fonction maternelle, en référence à Winnicott (1953) qu'il a pu avoir à endosser dans sa fratrie : « *la sécurité de de de entre guillemets de de de gérer un groupe un peu enfin de de de mait... enfin de... ouais entre guillemets de materner un groupe quoi entre guillemets hein ouais* » (E4>L.88-90). Il reconnaît dans l'importance qu'il accorde à la sécurité, « *basées sur du des faits enfin les enfants y risquent rien quoi y risquent pas grand-chose* » (E4>L.85-86), un caractère quelque peu irrationnel qu'il associe à quelque chose de son histoire familiale : « *c'est quelque chose qui a été je pense chez moi euh un peu exacerbé... le fait de de la sécurité* ».

4. Discussion

Les causes subjectives de la difficulté de Pierre à enseigner la natation, telles que l'on peut les interpréter en analysant ses dires, laissent apparaître plusieurs éléments qui pourraient être envisagés comme des traces, au sens d'empreintes, de ce qui constitue un peu de sa structure psychique.

Trois hypothèses interprétatives, parmi d'autres possibles, permettent de comprendre ce qui affecte Pierre au point de perturber son enseignement :

- le contexte de la natation, lieu du retour à la surface de la parole parentale angoissante ;
- l'enseignement de la natation, un impossible à ne pas transmettre sa peur ;
- l'enseignement de la natation, une confrontation à l'impossible rencontre avec son élève idéal.

4.1 Le contexte de la natation, lieu du retour à la surface de la parole parentale angoissante

L'enseignement de la natation apparaît difficile pour Pierre car la confrontation au milieu aquatique le ramène au rapport affecté au lieu de son enfance.

Dans la parole de Pierre la référence au « *moulin* » s'organise autour des trois registres lacaniens : celui de l'Imaginaire par les récits rapportés de son père à propos d'« *histoires de gens qui s'étaient noyés* » (E4>L.324-325), celui du Symbolique à travers le « *message complètement flippé* » (E2>L.118) de la parole maternelle ; Symbolique et Imaginaire venant prendre pour Pierre valeur de Réel : « *c'était lourd c'était traumatisant* » (E4>L.330).

Le rapport affecté de Pierre au milieu aquatique fonderait une part de son impossible à proposer un enseignement de la natation où les élèves seraient amenés à prendre des risques : « *y'a toujours au fond d'moi cette cette peur que [...] un enfant qu'on emmène [...] il puisse euh enfin oui lui arriver quelque chose dans l'eau* » (E2>L.130-132). Pierre ne sépare pas ce qui concerne l'angoisse constituée qui lui est transmise par le discours parental de l'angoisse constituante qu'il a à élaborer dans son origine pulsionnelle singulière pour qu'elle devienne une force vivante pour lui, en se confrontant directement au réel de l'eau pour lui-même en son nom propre.

L'identification à la parole de l'Autre parental apparaît comme ce qui régit l'organisation didactique et pédagogique de l'enseignement de la natation de Pierre. Elle pourrait avoir une fonction surmoïque, en ce sens que « l'institution du Surmoi peut être décrite comme un cas réussi d'identification avec l'instance parentale » (Freud, 1933, p. 83).

Dès lors, l'attitude pédagogique de Pierre répondrait d'une double injonction contradictoire que le Surmoi lui imposerait. Elle serait celle associée à la loi et la conscience morale qui condamnerait Pierre à ne pas être le garant de la sécurité et de l'apprentissage des élèves. Par ailleurs, elle serait celle qui ordonnerait à Pierre de jouir au sens lacanien : « le Surmoi c'est l'impératif de la jouissance – Jouis ! » (Lacan, 1975, p. 10), lui commandant ainsi de toujours plus sécuriser son enseignement : « *je sécurise un peu trop* » (E1>L.595) et protéger les élèves : « *j'blinde mes trucs mes activités pour que euh voilà j'les mette pas en danger* » (E2>L.393-394). Ce qui se répète comme Surmoi, injonction de jouissance dans la parole parentale, c'est l'histoire parentale qui se perpétue dans l'histoire de Pierre et qu'il n'arrive pas à mettre à distance de sa propre vie. Elle se manifeste dans des défenses, qui se concrétisent chez Pierre par un plus de sécurité, pour éviter de rencontrer la faille de la natation, la disparition dans l'eau.

La propension de Pierre à « sur-sécuriser » son enseignement pourrait venir témoigner d'une forme de satisfaction à faire ce que commanderait le désir de l'Autre, exprimée par la parole parentale, qui se traduirait en natation par un enseignement évitant la mise en danger symbolique des élèves.

L'angoisse de Pierre de ne pas satisfaire le désir de l'Autre : « *y a quand même des angoisses qui subsistent par rapport à l'eau* » (E4>L.318-319), pourrait permettre de comprendre sa difficulté à opérer un recul didactique pour réguler l'activité des élèves, comme l'illustre son manque de « *répartie pédagogique* ». Dans le triangle didactique, elle viendrait rendre compte d'une relation de l'enseignant au savoir qui serait affectée.

4.2 L'enseignement de la natation, un impossible à ne pas transmettre sa peur

L'enseignement de la natation serait difficile pour Pierre dans la mesure où il le confronterait à un impossible à ne pas transmettre sa peur liée à la position subjective à laquelle le confronte la situation d'enseignement.

Le contexte de l'enseignement de la natation, pousserait Pierre à être « *monsieur sécurité* » (E3>L.177). Cette nomination signifiante, pour dire sa responsabilité à endosser la surveillance et la protection des élèves, le renverrait au rôle occupé en tant qu'ainé de la fratrie : « *être garant un peu de la sécurité des plus p'tits* » (E4>L.15), et la charge affective que cela impliquait : « *c'était franchement c'était quand même lourd* » (E4>L.20).

Le poids de cette responsabilité s'ancrerait dans l'angoisse familiale transmise : « *y nous ont transmis des angoisses [...] par rapport à l'eau* » (E4>L.309-310) et portée : « *c'est sûr que ça j'le porte* » (E2>L.122), affectant en cela la réponse à la demande de devoir être, pour l'Autre parental, le garant de la sécurité des autres de la fratrie : « *c'était flippant d'avoir toujours à endosser des responsabilités d'adultes par rapport à la garde des p'tits frères* » (E3>L.158-159). Pierre prend la place de la protection pour les plus petits, ses frères et sœurs, les enfants, et les élèves dans son enseignement. Il porte les angoisses de l'Autre par rapport à l'eau.

Cette peur héritée et portée pourrait faire référence à ce que Clavier (2014) nomme des « fantômes familiaux » pour désigner les traces inconscientes de situations traumatiques non surmontées par les générations précédentes ; charge affective, non sue et non dite, dont les descendants sont tributaires et qui vient générer des conflits psychiques sources de symptômes.

L'enseignement de la natation proposé par Pierre, « *du fait de la sécurisation que j'mets autour de l'activité* » (E2>L.71-72), pourrait être l'effet « d'un héritage archaïque » (Freud, 1939a) amenant le sujet à réagir à des situations vécues par les générations précédentes, ici proposer un enseignement organisé autour de la sécurité, traduisant un peu de l'angoisse parentale qu'il porte et supporte. Cet héritage, tissé dans la parole parentale, est toujours actuel pour Pierre liée à son impossibilité de trouver par lui-même les éléments de langage le séparant de cette parole parentale apeurante.

Dès lors, l'organisation pédagogique proposée par Pierre produirait un effet de « transmission invisible » (Winter, 2012) et « obligée » de sa peur aux élèves : « *inconsciemment [...] enfin oui je dois susciter aussi un p'tit peu de stress chez eux* » (E2>L.72-73), ne pouvant se départir du désir de l'Autre que caractérise le rapport à l'objet « aquatique » que lui ont proposé ses parents. L'impossibilité de Pierre à ne pas transmettre sa peur à ses élèves coloriserait son rapport au savoir

en venant perturber le côté du triangle didactique liant l'enseignant aux élèves par une forme de « contagion » (Freud, 1939b) psychique des affects.

4.3 L'enseignement de la natation, la confrontation à l'impossible rencontre avec son élève idéal

L'enseignement de la natation serait difficile pour Pierre car le rapport affecté qu'il entretient avec le milieu aquatique ne lui permettrait pas de proposer une pédagogie favorisant l'avènement de son élève idéal.

Pour Pierre l'élève idéal serait celui qui « *se prend en charge* » (E2>L.364), à l'image de son Idéal du moi caractérisant en cela une forme d'« identification projective » (Klein, 1952) ; Bion, 1962) de ce qu'il aimerait être en tant qu'idéal vers ce qu'il aimerait que les élèves soient pour lui. La conséquence pédagogique de cette position subjective serait, dès lors, de pouvoir proposer un enseignement de la natation favorisant l'autonomie, la découverte exploratoire des élèves, autrement dit, une pédagogie qui inciterait à une prise de risque subjective gage de la construction d'une sécurité active.

Cette modalité d'enseignement serait pour Pierre un impossible (Lacan, 1953), témoignant en cela d'un point de Réel, caractérisé par la réaction angoissée : « *j'étais démonté quoi franchement j'avais la boule quoi* » (E1>L.636), à la peur signifiée par un élève : « *un élève [...] m'a dit la première séance euh "maître j'ai pas dormi de la nuit"* » (E1>L.633-634).

Pierre rendrait compte à l'égard de la parole de l'élève d'une position de « sujet supposé croire » (de Certeau, 1981), que Žizek (2011) reprend pour caractériser le déplacement de la croyance du sujet sur l'autre. Ainsi, la peur de Pierre à l'égard du milieu aquatique trouverait un écho dans la peur énoncée par cet élève, en écho à la croyance en la parole parentale angoissée. En somme, ce dont Pierre aurait peur serait de la peur de l'autre.

La peur de Pierre viendrait affecter en retour sa position de « sujet supposé croire » à l'égard de la position du MNS en tant que « sujet supposé savoir » (Lacan, 1973), qui le confronte à son impossible de faire prendre des risques aux élèves : « *il m'a dit "[...]tu te débrouilles pour qu'y tombe et pis y va bien voir qu'il est pas mort"* » (E3>L.587-588), « *je lui ai dit "ben je suis désolé mais je le ferais pas quoi j'en suis pas capable"* » (E3>L.586).

La valeur signifiante de la parole de l'autre, censé savoir pour lui, témoigne que ce qui affecte Pierre apparaît moins être lié à la peur qu'il suppose aux élèves qu'aux effets que cela provoquerait en lui : « *ce qui me semble difficile [...] pour les enfants qui qu'ont une peur [...] c'est [...]la peur [...] de savoir que tu tu te mets en danger quoi* » (E1>L.557-559). Ainsi, ce dont Pierre aurait peur serait de se mettre en danger en mettant en danger les élèves ; ce qui ne lui permettrait plus de tenir,

en référence à son « Moi idéal » (Freud, 1914) le rôle symbolique du grand-frère qui surveille, protège et rassure.

L'enseignement de la natation conforterait Pierre dans un conflit mis en évidence par Lagache (1958) entre le Moi idéal, autrement dit la représentation que se fait le sujet de lui pour être conforme à ce qu'il a été d'idéal pour ses parents et l'Idéal du moi, en tant que valeurs positives auxquelles aspire le sujet, c'est-à-dire ce qu'il aimerait être au meilleur des représentations personnelles, familiales et sociétales.

Tirailé entre ces deux positions subjectives, Pierre se trouverait empêché d'être l'enseignant « suffisamment bon » en natation, en référence au concept de « la mère suffisamment bonne » (Winnicott, 1953), c'est-à-dire celui en mesure de trouver la bonne distance pédagogique pour favoriser l'autonomie des élèves, et rencontrer son élève idéal.

Par cette posture professionnelle subie, Pierre viendrait brouiller la relation de certains élèves au savoir dans le triangle didactique en les empêchant de se donner les moyens de se prendre en charge.

Les trois hypothèses interprétatives proposées pour comprendre les causes de la difficulté que Pierre rencontre dans l'enseignement de la natation rendent compte d'un effet d'après-coup. Dans la théorie freudienne le concept d'« après-coup » (Lacan, 1953) – *nachträglichkeit* – désigne l'effet dans le présent d'une expérience traumatique et pathogène vécue dans le passé dont le sujet ne se souvient pas mais qu'il ne parvient pas à oublier. En prenant appui sur les registres lacaniens, l'après coup serait en fait un retour « dans le Réel d'un point d'Imaginaire non symbolisé » (Bessoles, 1995).

Le contexte lié à l'enseignement de la natation affecte Pierre en l'exposant à une triple peur liée à son enfance : celle transmise et intégrée du danger supposé du milieu aquatique, celle d'être garant de la sécurité des autres et celle de ne pas satisfaire la demande parentale.

Ces peurs pourraient se rapprocher d'une forme d'angoisse. L'angoisse, en tant que « manifestation du désir de l'Autre » (Lacan, 2004) apparaît dès lors que Pierre a peur de ce qu'il se représente devoir affronter dans l'enseignement de la natation. Cette position subjective affecterait en retour dans son enseignement les trois sommets du triangle didactique : le savoir, l'élève et l'enseignant.

Chapitre 3 : Le cas Isabelle, « *en natation, je suis en brouillon* »

1. Isabelle

1.1 Présentation

Isabelle est « *mariée* » (E1>L.9) et mère de deux enfants : « *j'suis maman c'est ça de deux enfants* » (E1>L.6). Elle est « *maîtresse de CE2-CM1* » (E1>L.4) dans une école urbaine. Préalablement à cette affectation, elle a notamment été « *enseignante en maternelle* » (E1>L.482).

Elle dit n'avoir pas anticipé le fait de devenir enseignante : « *je pensais pas du tout devenir professeur des écoles* » (E1>L.13) ; comme en témoigne son parcours scolaire : « *j'ai pas fait du tout une formation au début d'ensei... euh... pour être enseignante j'ai fait [...] un bac G technologique après j'ai fait une licence d'histoire* » (E1>L.11-13).

L'origine de son engagement dans le métier d'enseignant tient à l'effet provoqué par son retour à l'école en qualité d'étudiante : « *j'faisais des petits boulots comme les cantines* » (E1>L.14-15) et « *vraiment l'école y'a eu comme un coup de cœur* » (E1>L.65-66).

Son admission au concours « *sur liste complémentaire* » (E1>L.508) lui a donné l'occasion d'être « *appelée* » (E1>L.36) pour « *faire une année comme ça sur le terrain* » (E1>L.38-39), en tant « *remplaçante* » (E1>L.38-39), et ce « *sans aucune formation* » (E1>L.508).

Isabelle n'avait jamais enseigné la natation avant l'année scolaire 2018-2019. Ce motif l'a décidé à participer à un dispositif de formation continue : « *c'est pour ça que j'l'avais demandé* » (E1>L.650-651). Au moment où elle s'engage dans les entretiens de cette recherche, elle réalise un cycle de huit séances de quarante-cinq minutes à raison d'une séance hebdomadaire.

1.2 Contexte de notre rencontre

Ma rencontre avec Isabelle s'est déroulée lors d'un stage de formation continue que j'encadrais et auquel elle participait en tant que stagiaire. Le choix de solliciter Isabelle pour cette recherche est lié à deux éléments. Le premier tient à une parole signifiante repérée lors du temps d'échange clôturant la première des deux journées de formation. Invitée à s'exprimer sur les apports de la formation, elle dit alors : « *j'ai plus peur maintenant qu'avant* », faisant en cela référence à l'effet provoqué par l'observation d'une séance où elle avait pu assister à la prise en charge d'un groupe d'élève par un MNS expérimenté. Cette expression m'a interpellé, venant pour moi signifier un effet pervers lié aux conséquences éprouvées et énoncées de la formation que je conduisais.

Le deuxième élément renvoie à l'inexpérience d'Isabelle dans l'enseignement de la natation : « *j'ai jamais emmené des élèves à la piscine* » (E1>L.650). Ce profil me permettait de m'intéresser à une enseignante pouvant présenter des raisons en apparence évidentes à de possibles difficultés à enseigner la natation afin de regarder au-delà.

2. Catégorisation de ses dires

2.1 Ce qu'Isabelle dit d'elle

La singularité d'Isabelle s'affiche dans le rapport qu'elle dit entretenir avec la notion de responsabilité : « *l'autre chose qui me pèse dans ce métier c'est la responsabilité qu'on a je vais être assez angoissée* » (E1>L.190-191). Elle ajoute : « *c'est une sacrée responsabilité ça* » (E2>L.408-409).

Isabelle dit de cette responsabilité qu'elle est celle liée à la gestion des élèves : « *on s'occupe de heu pendant six heures de temps on... y sont sous notre responsabilité* » (E2>L.405-406), à leur sécurité : « *on est responsable des élèves et heu de leur sécurité* » (E2>L.416) ainsi qu'à leurs apprentissages : « *on est responsable de mettre en place pour qu'y soit dans de bonnes conditions... pour travailler pour heu indiquer les démarches à suivre* » (E2>L.421-424).

L'importance de la responsabilité qu'Isabelle dit voir dans l'exercice de son métier contraste avec son sentiment de devoir assumer des responsabilités : « *moi je vous ai dit j'aimais pas trop les responsabilités* » (E2>L.408).

La confrontation à sa responsabilité d'enseignante se heurte dans ses dires au rapport Imaginaire au métier : « *je jouais sans arrêt à la maîtresse* » (E1>L.75) et au plaisir éprouvé lors de sa (re)découverte, en tant qu'étudiante, du lieu : « *la première fois dans une école [...] quand j'suis rentrée dans cet espace j'sais pas ça m'a plu tout de suite j'ai eu un "oh j'me sens bien dans ce lieu ça m'plait"* » (E1>L.15-17) et des enseignantes : « *elles arrivaient pour reprendre leur classe, on les voyait arriver avec leur sac, leurs affaires, elles étaient toutes contentes [...] ça m'faisait envie j'aimerais bien moi finalement ff... être à leur place* » (E1>L.54-58). Le plaisir qu'Isabelle dit éprouver à l'idée de ce métier et du lieu de l'école se heurte à son impossibilité à pouvoir dire un peu des raisons qui lui font aimer ce contexte : « *on se sent bien mais j'ai pas forcément des... des mots pour vous dire ce lieu... là il m'a plu* » (E1>L.87-88).

N'y aurait-il pas dans la confrontation entre le plaisir qu'elle dit éprouver à se représenter l'exercice de son métier et le déplaisir qu'elle évoque face à la prise de responsabilité que lui impose la réalité de ce métier, une possible cause à sa difficulté pour enseigner ?

Isabelle dit éprouver du stress dans l'exercice de sa responsabilité : « *je pense que le le travail même si j'adore mon travail me stresse [...] parce que y a [...] cette idée de responsabilité* » (E4>L.454-455) ainsi que de la peur : « *j'aime pas trop les responsabilités [...] j'aurais la trouille qu'y arrive quelque chose à un enfant* » (E1>L.200-201).

Alors qu'Isabelle dit de « *la responsabilité dans ce métier* » (E1>L.195) que « *c'est un peu aussi le... le cou... l'aspect que j'aime le moins* » (E1>L.196), ne pourrait-on pas entendre dans l'équivoque de la langue provoquée par l'hésitation de sa parole – « *le cou...* » /le coût – qu'endosser des responsabilités puisse l'affecter ?

Cette idée est étayée par le repérage du lexique « comptable » dont use Isabelle pour dire sa relation à la responsabilité : « *on aura des comptes à rendre si heu... si y avait quelque chose heu [silence] qui devait leur arriver* » (E2>L.416-417) ou encore : « *cette idée de responsabilité ce serait pas pareil de faire les choses d'une manière [...] voilà faire du bénévolat* » (E4>L.454-456). Dès lors, pour Isabelle assumer des responsabilités ne serait-il pas « payer de sa personne » pour reprendre l'expression courante ?

L'appréhension que dit éprouver Isabelle face aux responsabilités pourrait être liée à la nécessité de s'exposer. Cette situation peut se lire dans le cadre professionnel à travers le refus exprimé par Isabelle d'occuper la fonction de directrice : « *j'serai jamais chef... j'serai jamais directrice* » (E1>L.205) qui lui imposerait de : « *gérer plein de choses et puis c'est elle qui est au-devant enfin voilà de qui doit tout affronter moi j'serais plus à me cacher quoi... je sais pas comment* » (E1>L.210-212). La crainte d'Isabelle à s'exposer fait écho aux responsabilités qu'elle dit avoir été obligée de prendre dans sa fonction de parent : « *comme j'ai des enfants qu'ont des difficultés il a fallu vraiment heu oui être très responsable* » (E2>L.455-456). Son rôle de parent la pousse à s'engager : « *y faut aller... y faut aller vers les autres y faut aller s'exprimer y faut exiger heu être exigeante* » (E2>L.462-463) et témoigne d'une forme d'investissement « contre nature » : « *entre guillemets se battre pis faire des choses qui ne correspondent pas mon tempérament* » (E2>L.456-457).

Le besoin énoncé par Isabelle de se cacher apparaît également quand il s'est agi pour elle de choisir un prénom d'emprunt pour anonymiser ses paroles dans le cadre de cette recherche. Pour justifier le choix de ce prénom, elle dit : « *parce que si j'avais choisi un autre prénom qui me vient plus en tête je je je me serais peut-être plus reconnue j'ai pas envie de me reconnaître* » (E1>L.827-828), comme si elle marquait sa volonté de rester cachée pour elle-même.

La difficulté qu'Isabelle suppose à la fonction de directrice et dit avoir éprouvée en tant que parent lorsqu'elle se retrouve confrontée à devoir assumer des responsabilités trouve une résonance dans ce qu'elle dit à propos de son caractère timide : « *très timide maladivement timide* » (E1>L.307). Isabelle dit de ce trait de caractère qu'il se manifeste de façon exacerbée dès qu'elle se retrouve sollicitée publiquement : « *je rougissais facilement donc dès [...] qu'on ouvrait la bouche j'avais oh*

ah elle est toute rouge elle est toute rouge donc ça... alors ça c'était terrible » (E1>L.330-333). Dans ce que dit Isabelle, ce qu'il l'affecte dans cette situation serait moins la peur de rougir que celle que son rougissement soit remarqué et interprété faussement, révélant en cela une forme d'éreutophobie : « je suis pas ni forcément très mal à l'aise ni ni aussi stressée que que l'aspect physique va montrer et ça me gêne qu'il y ait ce décalage et que les personnes s'imaginent que heu je perds mes moyens voilà alors que heu non... des fois oui mais la plupart non et ça ça me gêne... je voudrais être plus heu que ça se voit moins quoi voilà enfin je sais pas [rire gêné] ... j'sais pas c'est un peu compliqué là... là on... on... » (E1>L.379-383).

Cette situation dans laquelle Isabelle dit se sentir « *en position de faiblesse un peu je sais pas* » (E1>L.359) n'est pas sans affecter l'image qu'elle aimerait donner d'elle : « *je préférerais me montrer sous un jour ben plutôt à l'aise heu plutôt sûre* » (E1>L.361-365). La situation de classe qui impose « *d'être sur le devant de parler et avec les enfants* » (E1>L.312) semblerait, dans ce qu'elle en dit, avoir contribué à l'aider : « *ouais ça a été une thérapie... ça m'a fait du bien parce que je suis devenue beaucoup moins timide* » (E1>L.319-320). Pour autant, quand Isabelle précise : « *pour moi ça a été très facile avec les élèves* » (E1>L.312-313), il semblerait que sa facilité à « *être sur le devant* » puisse être circonscrite au public de sa classe. Dès lors, le contexte de l'enseignement de la natation où l'enseignant s'expose symboliquement et physiquement ne deviendrait-il pas, pour elle, le lieu d'un manque d'assurance, source de difficultés pédagogiques ?

Le fait de devoir assumer des responsabilités impliquerait dans ce que dit Isabelle le fait de pouvoir supporter la charge que revêt cette position : « *j pense qu'il y a une notion déjà de peur de pas être à la hauteur [...] j pense qu'il faut avoir les épaules solides être capable de de gérer [silence] on est au... quand on a des responsabilités on [silence] on ouais ouais ouais [rire gêné] ... j'sais pas comment expliquer... tout tout repose sur ses épaules* » (E1>L.207-210).

La crainte que dit avoir Isabelle à être suffisamment à la hauteur semble se référer à son enfance : « *le fait de pas aimer les responsabilités de pas se sentir à la hauteur [...] j pense que ça vient plus de l'éducation de ce qu'on a reçu ma sœur et moi pendant l'enfance* » (E2>L.476-479). Dans son propos, le déficit de confiance de ses parents à son égard contribue au rapport qu'elle entretient avec la notion de responsabilité : « *c'est plus les parents... moi mes parents m'en donnaient pas de responsabilités... y y avaient pas confiance en nous avec ma sœur et moi tellement c'est plus ça* » (E2>L.470-472).

Dans le cadre professionnel, la responsabilité d'être celle qui fait apprendre les élèves s'illustre dans ses paroles quand elle revient sur ses premières années d'exercice relatives à des remplacements de courte durée : « *j'avais qu'à le... qu'à j'dirai à ... euh donner ce que la maîtresse avait préparé ou bien alors j me débrouillais toute seule mais j me disais c'est pas trop grave t'es là qu'une journée tu vas pas faire des dégâts pédagogiques* » (E1>L.517-520). L'évocation de ce

souvenir, qui laisse apparaître une forme de « déresponsabilisation » liée aux effets de son intervention sur les apprentissages des élèves, amène Isabelle à dire son soulagement : « *j'étais aussi rassurée je m'disais tu vas pas leur faire du tort* » (E1>L.524-525).

En disant son « rassurage » devant le faible impact supposé « négatif » de son enseignement, Isabelle confirme ce qu'elle dit être : « *le genre de personne qui se dévalorise qui manque de confiance en eux* » (E3>L.425). Le souvenir évoqué de ces premières années d'exercice participe de sa perception d'enseignante dont elle dit : « *j'aimerais bien être une super enseignante, j'aurais bien aimé être une super enseignante* » (E3>L.252-253). L'usage du conditionnel passé marque la recherche inaboutie d'un idéal, celui du conditionnel présent signifie une aspiration actuelle et la possibilité de satisfaire à cet idéal. Isabelle semblerait osciller entre les deux. L'emploi répété et l'usage d'une conjugaison distincte du verbe « aimer », associé à l'idéal d'être une « *super enseignante* », ne viendrait-il pas signaler un peu du désir d'Isabelle à travers son impossible satisfaction ?

La difficulté que dit rencontrer Isabelle face à sa responsabilité d'enseignante la confronte à une double impossibilité. La première serait celle de ne pas éprouver la satisfaction d'être celle qui participe au progrès des élèves : « *y'a un p'tit côté c'est p't-être grâce à moi qu'il s'est un p'tit peu amélioré* » (E1>L.111), « *c'est faire progresser bien faire progresser les enfants et puis qu'ils se souviennent de nous* » (E3>L.246-247). La seconde serait celle obligée par l'imaginaire de son métier : « *j'suis enseignante j'suis payée pour les emmener à la... leur apprendre entre guillemets à évoluer* » (E4>L.253-254), « *c'est mon métier quoi j'dois.... j'veux être efficace* » (E4>L.256-257).

Les paroles d'Isabelle retenues dans cette partie mettent en évidence sa position difficile entre le fait de devoir assumer des responsabilités inhérentes à son exercice professionnel et les effets qu'elle dit éprouver en conséquence. Dès lors, n'y aurait-il pas dans le constat qu'elle fait de sa fonction d'enseignante : « *j'aime pas avoir des responsabilités mais bon... j'ai pas le choix là dans le métier* » (E4>L.444-445), une possible satisfaction pour satisfaire l'Autre ?

2.2 Ce qu'Isabelle dit de son rapport aux autres

Pour mettre en évidence le rapport qu'Isabelle dit entretenir avec les autres, trois éléments ont été retenus. Ils renvoient à trois dimensions liées à trois verbes d'action, « signifiants maitres » de son discours : protéger, solliciter et accompagner dans lesquelles Isabelle adopte des positions différentes qui peuvent être qualifiées d'active (protéger et solliciter) ou de passive (être accompagnée), au regard des rôles tenus dans son histoire de vie.

Isabelle se définit comme quelqu'un de : « *très protectrice* » (E1>L.303). Pour rendre compte de ce rapport protecteur aux autres, elle fait référence à l'attitude qu'elle dit avoir eue à l'égard de ses enfants, et notamment de sa fille, en situation de handicap : « *j'ai une fille qui a un handicap* » (E1>L.283). Elle évoque sa proximité physique constante : « *j'étais toujours après elle* » (E1>L.284) liée à son besoin de préserver l'intégrité physique de sa fille : « *elle était pas très habile j'sentais que c'était... donc j'avais pas envie qu'elle tombe et qu'elle se fasse mal... donc je l'entourais je la laissais faire mais j'étais derrière* » (E1>L.291-293). Cette situation viendrait caractériser un souci de protection plus large, à l'image de la relation instaurée avec son deuxième enfant : « *quand y a eu le p'tit frère j'ai voulu... je faisais pareil mais lui il bougeait il bougeait à un moment donné j'ai compris que je ne pourrais pas être derrière lui constamment que c'était impossible* » (E1>L.294-296). En se résignant à ne pas maintenir une proximité physique : « *j'ai dit ben tant pis je le laisse* » (E1>L.297) et à en accepter les conséquences : « *et pis bien sûr il tombe... il est tombé* » (E1>L.297), Isabelle dit éprouver une situation peu agréable : « *c'était pas évident pour moi d'accepter de le laisser se faire mal* » (E1>L.298-299). Ne pourrait-on pas voir dans l'attitude protectrice d'Isabelle, au-delà de la sécurité de ses enfants, une façon pour elle d'éviter une forme de déplaisir, celle de ne pas pouvoir répondre à l'idéal qu'elle s'était fixé : « *j'avais vraiment envie d'être à fond euh maman et d'être derrière eux d'être avec eux d'être tout le temps là* » (E2>L.497-499) ?

Son attitude protectrice, Isabelle dit l'avoir également en tant qu'enseignante : « *je suis comme ça en tant que maîtresse et avec mes enfants c'est vrai* » (E1>L.297). Dans son contexte professionnel, cette attitude renvoie à la charge qu'elle évoque à propos de sa responsabilité d'enseignante : « *l'autre chose qui me pèse dans ce métier c'est la responsabilité qu'on a je vais être assez angoissée* » (E1>L.190-191). Qu'il s'agisse, par exemple, des relations entre les élèves : « *voilà y'a toujours un enfant qui met en danger un autre enfant y faut toujours être vigilante toujours rappeler* » (E1>L.161-163) ou des sorties hors du cadre scolaire : « *plus on sort plus y'a d'risques d'en perdre un qu'ils s'fassent mal de c'est plus ça moi* » (E3>L.381-385), Isabelle dit craindre « *qu'il leur arrive quelque chose euh... de grave à ces élèves qui sont sous ma responsabilité* » (E1>L.190-193). Quand elle précise à propos des situations évoquées, notamment de sorties scolaires : « *je m'interdis des p'tites choses comme ça... des... voilà...* » (E1>L.254-255), les raisons propres à ce qu'elle vit, qui l'amènent à se protéger autant qu'elle cherche à protéger, ne sont-elles pas lisibles ?

Le deuxième élément retenu, pour caractériser le rapport d'Isabelle aux autres, renvoie à la position de l'adulte et son rôle pour solliciter les enfants dans leur rapport au savoir.

Isabelle dit avoir eu cette attitude incitative à l'égard de ses enfants : « *on les pousse nous à s'ouvrir à avoir des trucs fin... on leur propose* » (E1>L.609-610). L'image qu'emploie Isabelle pour caractériser sa relation au savoir pour ses enfants : « *moi y m'ont eu sur le dos... mes enfants* » (E1>L.597), témoigne de l'importance que cela revêtait pour elle. Cette attitude s'illustre à travers la

volonté d'inciter et de solliciter ses enfants à une forme de curiosité intellectuelle : « *y veut jamais lire alors on le pousse à lire ma fille c'est qu'des mangas on va lui dire tiens essaie de lire autre chose* » (E1>L.629-630).

Ce qu'Isabelle dit avoir vécu en tant que parent s'inscrit en contrepoint de son enfance : « *on les a beaucoup sollicité alors que moi j'ai moins été sollicité par mes parents* » (E1>L.593-594). Le rapport d'Isabelle à ses parents se traduit dans ses paroles par une forme d'autonomie subie pour les apprentissages scolaires : « *j pense les parents nous laissaient [silence] on se débrouillait tout seul un peu les devoirs* » (E1>L.596-597), ainsi que pour la découverte culturelle : « *y m'ont pas emmené au musée [...] y partaient en voyage des fois à deux au lieu et pis on était chez les papis et mamies* » (E1>L.619-623). Le rôle d'Isabelle face au rapport au savoir de ses enfants, dont elle témoigne, traduirait une forme d'absence de la parole parentale : « *c'est pas mes parents qui m'ont dit heu lis ça lis* » (E1>L.602-603).

Dans ces deux façons d'élever ses enfants qu'Isabelle évoque, elle dit constater des effets différents : « *je trouve pas que mes enfants par rapport à... à moi quand j'avais leur âge j'avais l'impression d'être beaucoup plus cultivée m'intéressais à plus de choses de connaître plus de choses* » (E1>L.610-612). Ce constat n'est pas sans l'interpeller : « *ça m'interpelle* » (E1>L.623), « *moi j'aimerais comprendre pourquoi* » (E1>L.630). Pour tenter de saisir cet écart, Isabelle avance l'idée de l'effet de la position symbolique occupée par ses parents à son égard : « *j'avais pas mes parents sur le dos... qui m'ont laissé qui nous laissaient* » (E1>L.612-613) ou d'elle, en tant que parents vis à vis de ses enfants : « *eux bon alors justement peut être qu'on est trop trop après eux* » (E1>L.613-614).

L'attitude de « nourrisseur » de savoir qu'Isabelle dit avoir adoptée à l'égard de ses enfants : « *j'étais motivée je voilà y a je [silence] et je me dis peut être j'ai été trop [...] trop à leur donner heu à leur donner à manger à leur donner* » (E1>L.624-626), vient l'interpeller quant à l'effet de son mode de fonctionnement : « *parce que par rapport à tout ce qu'on fait... quand on voit le résultat* » (E1>L.626-627), « *j'ai l'impression que c'est moins... moins riche que moi... alors au même âge... alors ça ça m'interpelle je je je je sais pas me l'expliquer* » (E1>L.612-613).

La situation qu'Isabelle dit avoir vécue, en tant qu'enfant et en tant que parent, dans la médiation de l'autre face au savoir semblerait venir interroger la notion de désir comme en témoigne son interrogation : « *est ce qu'y faut qui ait du manque pour que... enfin du manque moi je me rendais pas... compte que personne... c'est qui faut trouver par soi même je enfin* » (E1>L.633-634).

Le dernier élément retenu pour caractériser le rapport qu'Isabelle dit entretenir avec les autres concerne plus particulièrement son besoin d'être accompagnée dans son contexte professionnel.

La position de « demandeuse » (E2>L.845), qu'emploie Isabelle pour se qualifier, se manifeste dans la situation de formation : « *on a besoin de... j'ai envie de dire de billes pour heu...*

pour y arriver » (E1>L.644-645). Elle attribue ce besoin à la polyvalence constitutive de la fonction de professeur des écoles : « *un enseignant de premier degré y doit... y doit faire plein de matières et y a des domaines où on se sent pas forcément très compétent* » (E1>L.643-644). La formation apparaît dans la parole d'Isabelle comme le lieu où l'Autre « pédagogique », le « on » de sa formule, est censé lui apporter les solutions pour conduire son enseignement : « *pour moi une formation on doit nous montrer comment il faut faire avoir tout clés en main* » (E1>L.500-501). Le souvenir qu'elle évoque à propos de l'absence de réponse d'une formatrice à sa demande pourrait témoigner du besoin d'Isabelle d'être accompagnée : « *j'ai eu un entretien avec cette personne et que vous posez la question expliquez-moi comment on fait une leçon de lecture parce que je ne savais pas j'ai jamais eu de réponse* » (E1>L.530-531).

À propos de l'exemple d'une formatrice, Isabelle dit voir dans l'aspect « clés en main » la possibilité d'un réinvestissement immédiat des apports de la formation : « *elle nous avait tout expliqué et donné un ... des documents où j'avais ben voilà où... tout tout en main c'qui fait qu'on avait eu la formation un samedi matin [...] et dans la semaine et ben on mettait en place c'qu'elle avait dit une autre fois* » (E1>L.484-486).

Le rapport au formateur que décrit Isabelle illustre une forme de rapport au savoir où apparaît sa préférence à être en position d'appliquer plutôt que de concevoir. C'est ce qu'elle exprime quand elle décrit les formations qui l'engagent à « réfléchir » : « *"vous allez vous mettre en groupe et vous allez réfléchir" [...] c'est nous qui allons réfléchir qu'allons et puis on n'a rien* » (E1>L.553-555), et en constate le manque d'efficacité : « *on ne nous aide pas je sais pas comment ça reste dans l'flou* » (E1>L.559).

2.3 Ce qu'Isabelle dit de son rapport à la natation

Le rapport qu'Isabelle dit entretenir avec l'eau et la natation peut se caractériser selon trois éléments. Le premier met en évidence que le lieu de la piscine prend une signification différente en fonction de l'activité qu'y a Isabelle. Le deuxième élément concerne la façon dont Isabelle a appris. Le dernier élément renvoie à l'impossibilité pour Isabelle de passer du corps éprouvé au corps dit dans ses expériences aquatiques.

Quand elle caractérise son rapport à l'eau, Isabelle manifeste un plaisir intense à l'égard de cet élément : « *j'adore j'adore l'eau [rire]* » (E2>L.584), et notamment le fait d'être immergée : « *j'adore être sous l'eau j'me posais la question de faire de la plongée sous-marine* » (E2>L.588-589).

Isabelle dit de son rapport à l'eau qu'il est une source de détente : « *ça m'détend ça détend j'trouve* » (E2>L.582). Cette formule dans son équivoque peut s'entendre comme le fait de se relâcher, de s'allonger dans une position de repos ou de mettre fin à un état de tension et d'être plus

sereine. Ici l'imbrication de l'emploi de la forme pronominale du verbe et de sa forme impersonnelle souligne ce qu'on peut nommer un « effet dans l'effet », c'est-à-dire le fait pour Isabelle d'être détendue à la perspective de se savoir détendue par l'effet de l'eau sur son corps. La sensation de « détente » (E2>L.592) que met en évidence Isabelle se manifeste également à travers la perception visuelle qu'elle dit avoir de se sentir bien : « *j'vois se sentir bien dans son corps* » (E2>L.592). En reprenant cette formule étonnante, qui dit la capacité à voir l'effet du milieu aquatique sur les sensations éprouvées dans le corps, ne pourrait-on pas envisager pour Isabelle l'imbrication de l'Imaginaire et du Réel dans le rapport au milieu aquatique ?

La relation agréable à l'eau dont témoigne les paroles d'Isabelle apparaît aussi liée au lieu que constitue la piscine. Elle précise : « *ben... la détente [rire] bleu [propos non compris] non la détente moi j'a... j'aime bien les piscines* » (E2>L.643-645). Pour autant le statut associé à ce lieu n'est pas sans effet sur le rapport affectif qui y est accolé. Ainsi, si Isabelle dit aspirer à une proximité immédiate à l'objet « piscine » : « *moi j'adore l'eau si j'pouvais j'aurais une piscine chez moi* » (E2>L.594-595), le contexte de l'enseignement de la natation semble modifier son rapport à ce lieu : « *[silence] moins bien... j'aime moins bien* » (E2>L.646). La différence énoncée par Isabelle entre la piscine de l'usage personnel et celle de l'usage professionnel ne pourrait-elle pas renseigner sur la valeur affective attachée à un lieu en fonction du statut que l'on y a et du rôle que l'on y joue ?

Au sujet de son apprentissage de la nage Isabelle précise que celui-ci s'est réalisé uniquement – « *moi j'ai connu que les cours* » (E2>L.570) – dans le cadre de leçons données par des MNS : « *j'ai appris enfant à la piscine xxx par des maîtres-nageurs* » (E2>L.542).

Elle dit n'avoir pas eu l'opportunité d'apprendre dans le cadre scolaire par l'intermédiaire d'un enseignant : « *pour moi en tant qu'élève ? il n'y en avait pas* » (E2>L.568), ou dans le cadre familial avec ses parents : « *mes parents non la natation c'était pas leur truc* » (E2>L.576) mais évoque néanmoins une pratique régulière : « *avec ma sœur et mes cousins voilà on a beaucoup nagé j'suis toujours allée à la piscine j'vais toujours des fois j'vais même trois fois dans la semaine nager* » (E2>L.578-579).

De son apprentissage, Isabelle dit avoir peu de souvenirs de ses cours « *j'ai pas trop de souvenirs* » (E2>L.547). Ils se résument au contexte spatial et à certains éléments matériels associés à son apprentissage : « *on était tout le temps dans le grand bain* » (E2>L.546-547), « *des bouées des bouées et puis de la perche voilà c'est ce dont je me souviens* » (E2>L.550). La référence à des matériels permettant de se sentir en sécurité physique et affective, notamment par le recours à « *la perche* » tenue par le MNS, ne rappellerait-il pas en creux un souvenir non-dit d'un besoin de se sentir accompagnée et rassurée dans cet apprentissage ?

Isabelle dit avoir repris des cours en tant qu'adulte : « *des leçons oui des leçons pour adultes* » (E2>L.555) pour apprendre une nage : « *j'avais pas appris le crawl* » (E2>L.552-553). Les difficultés qu'Isabelle dit avoir rencontrées : « *moi c'était la grande difficulté enfin la difficulté c'était de tenir les 50 mètres en crawl on n'tenait pas on était plusieurs* » (E2>L.561-562) illustreraient, pour elle, un rapport à l'apprentissage décrit sous forme d'« *étapes des étapes c'est à dire des moments où on stagne on a le sentiment qu'on progresse pas et puis tout à coup un dé clic on a progressé* » (E2>L.559-560). Ce rapport à l'apprentissage de la nage, pour lequel Isabelle dit avoir trouvé une forme de satisfaction : « *c'était bien* » (E2>L.557), rend compte plus largement d'un rapport au savoir organisé autour de la satisfaction de se retrouver en situation d'apprendre.

Le dernier élément qui vient caractériser ce qu'Isabelle dit de son rapport à l'eau et à la natation concerne sa difficulté à pouvoir rendre compte par les mots de ses sensations : « *honnêtement j'arrive pas à mettre de mots c'est tout dans la sensation je sais pas* » (E2>L.617-618).

Isabelle réfère son impossibilité à dire son ressenti en natation au caractère naturel de son apprentissage : « *c'que j'ai appris j'arrive pas à mettre de mots c'est tellement naturel nager* » (E2>L.620). Elle s'y confronte également quand il s'agit de dire et d'expliquer ses difficultés. À propos du plongeon, elle ajoute : « *l'plongeon je sais pas plonger si je suis dans l'eau mais hors de l'eau j'y arrive pas* » (E2>L.622-623). Elle ne peut en dire davantage quand elle est sollicitée pour dire les sensations éprouvées dans cette action : « *j'peux pas* » (E2>L.637). Isabelle semblerait devoir en passer par le registre de l'Imaginaire à travers la référence aux comportements observés des élèves pour mettre des mots sur son ressenti : « *c'est à dire je me lance et au dernier moment ben la tête elle se r'dresse comme je vois... comme j'ai pu observer des élèves qui sont... même eux assis... et qui n'y arrivent pas* » (E2>L.637-639).

Amenée à rendre compte de sa difficulté à plonger Isabelle dit : « *je sais pas comment faire et pourtant on a essayé de m'apprendre c'est pas la même chose quand même d'être dans l'eau le corps dans l'eau et là faire... faire une pulsion et puis hop la tête la première là j'y arrive mais hors de l'eau ben là j'y arrive pas* » (E2>L.633-635). Le lapsus que fait Isabelle, en employant « *pulsion* » pour « *impulsion* » pourrait témoigner de sa difficulté à plonger. En quoi l'expérience corporelle aquatique qu'elle vit sous une forme de satisfaction pulsionnelle plaisante ou déplaisante l'empêche-elle de pouvoir en rendre compte ?

Ce manque de lien Réel-Symbolique semble se répercuter sur son enseignement quand il s'agit de s'appuyer sur son expérience personnelle pour réguler l'activité d'apprentissage des élèves : « *j'arrive pas enfin je saurais pas leur dire non je sais pas* » (E2>L.620-621). Dans cette formule peut se repérer, à travers l'usage répété du verbe savoir, l'affirmation réitérée de l'impossibilité d'Isabelle à transmettre un peu de son savoir. En jouant sur la prosodie de cette formule, un nouveau

sens apparaît : celui qui empêcherait à Isabelle de dire qu'elle ne sait pas aux élèves. Cette autre lecture amène à faire l'hypothèse d'une forme d'impossibilité pour Isabelle de faire état aux élèves son manque à savoir.

2.4 Ce qu'Isabelle dit de son rapport à l'enseignement

Dans la parole d'Isabelle deux éléments ont été pointés pour caractériser son rapport à l'enseignement. Le premier correspond aux modalités pour faire apprendre les élèves, où les démarches de types exploratoires et ludiques sont privilégiées. Le second élément renvoie davantage au rapport qu'Isabelle entretient avec son activité d'enseignante.

Dans la façon de mobiliser les élèves dans les apprentissages Isabelle dit privilégier une approche de type exploratoire : « *ça dépend j'veais déjà les faire un peu j'veais déjà les faire chercher [silence] ça dépend des matières mais j'veais peut-être essayer ouais de les faire un peu chercher et les amener un petit peu à trouver* » (E1>L.582-584). Isabelle dit avoir adopté cette attitude pédagogique indépendamment des postes qu'elle a occupés : « *quand j'étais maîtresse en maternelle je poussais plus mes élèves à être autonomes à être très autonomes à se débrouiller à chercher* » (E2>L.500-502). Au regard de ce qu'Isabelle dit de son histoire, cette modalité s'apparenterait davantage à ce qu'elle a connu en tant qu'enfant : « *moi y avait personne qui me disait [...] c'est toute seule* » (E1>L.636-638) qu'à la façon dont elle dit s'y être prise avec ses enfants : « *avec mes enfants j'étais vraiment plus euh... à leur montrer ou à faire à leur place* » (E2>L.502-503). Le recours à l'activité exploratoire que dit favoriser Isabelle semblerait correspondre à ce qu'elle dit de sa façon de procéder en tant qu'enseignante : « *ouais parce qu'en fait j'aime bien apprendre... j'aime bien découvrir les ch... les nouvelles choses* » (E3>L.676-677).

La découverte du savoir, que rend possible l'usage d'une démarche exploratoire, se retrouve dans l'enseignement d'Isabelle à travers l'usage qu'elle dit faire des jeux dans les apprentissages des élèves : « *moi j'utilise beaucoup d'jeux voilà j'aime bien* » (E3>L.98-99). L'intérêt qu'Isabelle dit voir dans cette modalité pédagogique correspond à son caractère dynamique, plaisant, créatif qui s'inscrit en contrepoint de la forme plus « scolaire » des apprentissages : « *le jeu je sais pas c'est l'plaisir [silence] j'trouve que c'est plus dynamique c'est plus vivant c'est l'plaisir on avance on crée que ben oui que le côté scolaire qui est [silence]* » (E3>L.117-119). Le recours à des formes jouées offrirait, dans ce que dit Isabelle, une facilité à pouvoir envisager une progression de la difficulté proposée aux élèves : « *on fait une p'tite progression on met des p'tites variantes euh qu'est-ce qui fin c'est facile moi j'trouve de d'augmenter la difficulté puis après on passe plus au côté scolaire mais démarrer avec des ça dépend ça peut être un démarrage avec des jeux* » (E3>L.131-134).

L'usage du jeu renvoie à ce qu'Isabelle dit de son enfance : « *j'jouais énormément j'jouais énormément mais voilà à l'école il m'semble pas qu'on faisait des jeux* » (E3>L.104-105) et de l'intérêt qu'elle y trouvait : « *j'sais pas c'était ... plein d'imagination créer inventer* » (E3>L.109). Dans les paroles d'Isabelle le jeu apparaît aussi comme une modalité de relation à ses enfants. Ces derniers ont été « *un peu mes cobayes quand j'étais maîtresse en maternelle j'faisais j'préparais beaucoup d'jeux mathématiques des jeux et j'les faisais jouer on jouait ensemble pour voir si les jeux fonctionnaient* » (E3>L.150-152). Dans ce que rapporte Isabelle à propos des temps de natation avec ses enfants, le recours au jeu apparaît également comme une modalité de pratique : « *on jouait plutôt voilà on faisait des jeux mais j'ai pas j'sais pas faire je c'était plus on jouait ensemble* » (E2>L.602-603). Dans cette formule la possible association entre l'usage de jeux et le fait de ne pas savoir, semble la façon bricolée par Isabelle pour palier une forme de manque à savoir.

Dans les paroles d'Isabelle le jeu est appréhendé comme un gage d'efficacité à la mise en œuvre d'un enseignement réussi de la natation. Cette piste se renforce quand elle dit à propos de l'envoi de ressources par un MNS stagiaire : « *il m'a envoyé des p'tits jeux parce que je lui ai dit que j'enseignais enfin que j'essayais d'enseigner la natation* » (E2>L.611-614)

À travers, l'intérêt qu'Isabelle dit porter au jeu dans sa pratique pédagogique en tant qu'initiateur et médiateur du savoir à transmettre et à apprendre : « *ils apprennent mieux sous forme de p'tits jeux* » (E3>L.92-93), ne pourrait-on pas envisager une possibilité que son rapport au savoir s'inscrive plus du côté du registre de l'Imaginaire ?

Le second élément qui permet de rendre compte du rapport qu'Isabelle dit avoir de son enseignement tient à la façon dont elle appréhende son activité d'enseignante. Cette dernière se caractérise par le binôme sensation – émotion.

Les paroles d'Isabelle font émerger l'importance du lieu pédagogique comme élément déterminant pour oser dans son enseignement.

À propos de la classe, Isabelle dit : « *j'suis à l'aise en classe j'suis même très à l'aise cette année* » (E3>L.279). Dans les dires d'Isabelle la classe apparaît comme un espace protégé, pour elle, au sens pédagogique : « *quand j'dis protégé je dis lieu qu'on connaît donc c'est un lieu protégé on sent que enfin comme si rien ne pouvait nous arriver tout simplement parce qu'on l'connait* » (E3>L.350-351). L'aisance qu'elle dit ressentir lui permet de « *plus oser des choses... pédagogiquement* » (E4>L.419-420) et semblerait la désinhiber : « *ça me gêne pas en classe d'expérimenter... faire des trucs euh... ou euh... qui sont des des des nouvelles choses* » (E4>L.419-420).

Le confort dont témoigne Isabelle dans cet espace pédagogique se trouve réaffirmé quand elle précise ce que revêt pour elle le fait de conduire un enseignement dans un autre lieu. Qu'il s'agisse d'une autre école dans le cadre des stages de remise à niveau : « *rien que faire des stages de remises à niveau rien que d'aller dans une autre école y'a un léger p'tit stress parce que je connais pas*

l'établissement la classe » (E3>L.351-353), de sorties pédagogiques : « *je vais pas non plus aller dans ce lieu parce que je vais me dire y faut que tu prépares tout avant* » (E1>L.248-249) ou de la piscine : « *c'est... pour moi plus difficile* » (E4>L.421), Isabelle ne semblerait pas trouver dans ces lieux ce que lui apporte l'espace de sa classe : « *c'est pas la même chose que d'enseigner dans sa classe on a nos repères on sait* » (E3>L.353-354). Dans ce que rapporte Isabelle, l'espace de sa classe pourrait-il agir comme une sorte de contenant pédagogique qui recèlerait le savoir dont elle aurait besoin et lui permettrait de mener un enseignement rassuré ?

Isabelle, à propos de son enseignement, laisse apparaître le rapport entre sa capacité à adapter son enseignement et son état affectif : « *quand vous enseignez et puis que... vous êtes bien détendue et puis y a quelque y a un événement qui survient en classe dans la leçon quelque chose qui qui est tout à fait normal et tac ça vous donne une super idée et vous faites autre chose que ce que vous aviez prévu* » (E3>L.552-555). L'effet pédagogique bénéfique : « *vous avez fait un bon choix quoi vous avez su rebondir [...] et ça marche bien* » (E3>L.555-556), lié à l'état physique et affectif que décrit Isabelle, semblerait s'inverser quand Isabelle dit éprouver du stress. Cet état, dit-elle, l'empêche, d'une part, de repérer l'« événement » : « *si vous êtes stressée vous voyez pas forcément que cette [claquement de doigt] petite chose qui se passe elle est hyper intéressante* » (E3>L.562-563), et d'autre part, de pouvoir y remédier : « *si vous êtes stressé eh bien vous allez pas forcément euh... euh faire le bon choix* » (E3>L.556-557).

Le fait d'être amenée à ne pas « *faire le bon choix* » participe à ses yeux à l'incertitude qu'elle craint de se savoir être celle qui propose un enseignement assuré : « *parce qu'on est toujours en train de dire enfin je sais pas trop j'maîtrise pas trop là j'aurais dû faire comme ci là j'aurais dû faire comme ça* » (E3>L.186-187). L'effet pédagogique induit par la façon dont Isabelle dit vivre la situation d'enseignement, dans laquelle elle dit néanmoins se sentir parfois efficace : « *ah ben des fois j'me sens efficace* » (E3>L.290), témoignerait d'un rapport au savoir caractérisé par une position où Isabelle « tâtonne » et par une complétude impossible : « *ben on découvre au fur et à mesure c'qui marche bien euh c'qui marche moins bien euh voilà on en apprend aussi tous les jours* » (E3>L.193-194). À partir de ce que dit Isabelle de la façon dont elle appréhende la situation d'enseignement pourrait se poser la question du rapport qu'elle entretient au savoir de la natation et des possibles difficultés qui en découleraient. À ce propos elle dit au sujet du contexte de l'enseignement de la natation : « *quand on est détendu et qu'on est à l'aise qu'on maîtrise son sujet on peut facilement varier changer là je suis pas assez à l'aise pour changer m'adapter* » (E3>L.298-300). Dès lors, ne pourrait-on pas se demander si la piscine, en tant qu'espace pédagogique, assure suffisamment pour Isabelle la fonction contenante qui lui permettrait de pouvoir vivre de façon sereine l'enseignement de la natation ?

3. Nature de sa difficulté à enseigner la natation

La difficulté à enseigner la natation pour Isabelle, qui émerge de l'analyse de ses paroles, peut se structurer autour des trois actes « penser-dire-faire » de la posture enseignante élaborée par Bucheton et Soulé (2009)⁷¹. Bien que d'un champ épistémologique différent de celui la psychanalyse, ces travaux, à travers les trois verbes d'action qu'ils convoquent, permettent de rendre compte de trois natures de difficultés liées chacune à un « manque à savoir » chez Isabelle. Le rapport qu'Isabelle dit entretenir avec les MNS apparaît comme traversé par ces trois verbes qui renvoient à l'Imaginaire (penser), au Symbolique (dire), et au Réel (faire), notions lacaniennes déjà convoquées dans ce travail.

3.1 Une difficulté à « penser » son enseignement

La première difficulté mise en évidence par l'analyse des paroles d'Isabelle concerne sa compétence à concevoir son enseignement, c'est-à-dire se représenter les actions à réaliser et penser aux mises en œuvre possibles de son enseignement. Cette difficulté qui rend compte d'un manque à savoir pour élaborer son enseignement ne serait pas sans affecter Isabelle.

Dans l'enseignement de la natation, Isabelle dit se questionner pour chercher à améliorer son enseignement par exemple à propos de la construction de l'horizontalité du corps : « *et ben améliorer ça voilà... ben me dire quelle activité j'peux faire pour qu'y soient bien à l'horizontal alors j'avais pu voir alors je sais pas si ça permet ça la glissée ou la coulée là euh apprendre à bien se se mettre* » (E2>L.273-275).

L'intention avancée par Isabelle semble se heurter à la difficulté qu'elle dit éprouver à savoir quoi proposer aux élèves pour transformer leur motricité aquatique : « *j'ai observé y'en a ils sont pas du tout à l'horizontal ils sont euh quand ils nagent ils sont vertical hein ça fait euh ils sont et je sais pas quoi faire pour qu'y mettent bien leur corps à l'horizontal alors on va leur dire mais ça suffit pas quoi je je sais pas s'il y a une technique* » (E2>L.268-271). Dans cette parole Isabelle ne paraît pas en mesure de pouvoir réagir à la situation en ne pouvant pas référer aux comportements des élèves une solution motrice par un manque de connaissance : « *certaines termes aussi techniques euh que moi je ne savais pas euh la glissée la coulée je ne savais pas ce que c'était* » (E3>L.648-649). L'impossibilité de savoir n'aurait-elle pas un lien avec le rapport qu'Isabelle dit entretenir avec les

⁷¹ Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. In *Éducation et didactique*, vol. 3, n°3.

pratiques physiques, c'est-à-dire organisé par les sensations, ne lui permettant pas de se représenter et de formaliser de façon explicite les éléments constitutifs de la réalisation d'une action motrice ?

L'illustration ci-dessus trouve un écho à une tendance plus générale, dans les paroles d'Isabelle, celle de sa difficulté en natation à pouvoir se représenter les actions motrices à réaliser et ce malgré les ressources émanant du projet pédagogique : *« j'veis regarder dans les projets et puis c'était entrée dans l'eau pis pour changer j'me dis ben y vont faire un demi-tour y avait marqué... simplement je ne savais pas moi le demi-tour [...] si c'était au bord de l'eau en regardant l'eau ou si y fallait sauter [mime l'action] »* (E2>L.772-775).

La difficulté qu'exprime Isabelle à concevoir son enseignement semblerait pouvoir être mise en relation avec le manque de temps lié à la durée de la séquence d'enseignement.

Les difficultés qu'elle dit éprouver à trouver des situations pédagogiques : *« des p'tits jeux j'en j'en ai pas encore trouvé beau j'ai essayé d'en y en a pas beaucoup en fait des p'tits jeux qu'on peut... trouver »* (E3>L.641-642), elle les réfère notamment à la pression liée à la durée de la séquence d'enseignement : *« j'ai l'impression qu'on est beaucoup dans l'évaluation c'est ce que j'ai noté là dans ce dans le cycle piscine pas assez dans... on prend le temps de trouver »* (E1>L.286-288). Au temps didactique semble s'ajouter pour elle une temporalité interne quand elle évoque sa difficulté à se souvenir, et qui la priverait de pouvoir trouver des solutions pédagogiques : *« j'crois quand on a fait le stage on en a parlé on a donné des exemples et j'me suis dit ah c'est p'têt qu'j'aurais dû faire mais j'ai pas su j'ai pas eu l'idée j'ai pas su mettre en place quoi pour euh j'me souviens plus de »* (E3>L.440-442).

Dans ce que dit Isabelle, le projet pédagogique, en tant que ressource pour concevoir les séances, ne paraît pas l'aider, et ce à plusieurs égards.

La difficulté que signale Isabelle à pouvoir se référer au projet pédagogique semble ne pas lui permettre pas de penser la mise en œuvre de son enseignement : *« je me suis dit ben p't'être qu'y faudrait travailler la c'qui tout c'qui est glissée et coulée hein... et simplement j'pense que je regardais dans les documents je voyais pas comment le travailler dans le grand bain... j'dis j'ai l'impression que c'est plus dans le petit bain »* (E3>L.595-597), et aurait comme conséquence de la limiter dans ses initiatives quand elle est confrontée à la contingence de la situation d'enseignement : *« comme le petit bain est toujours pris j'ai pas osé... déjà me lancer à m'imposer à dire ben tiens on va travailler dans le petit bain la glissée et la coulée ça j'ai pas osé »* (E3>L.597-599).

Isabelle signale en fait que le recours au projet pédagogique n'est pas suffisant pour envisager les différentes étapes de progression des apprentissages : *« je vois pas les les petites euh les différentes petites étapes... et en fait c'est pas marqué sur les pro [...] les projets d'activités [...] ou alors euh... en fait moi ce que je propose c'est trop dur pour eux... il faudrait vraiment que je redescende »* (E4>L.56-58). Ne pas pouvoir se référer à des étapes de progrès apparaît comme ce qui participe pour

Isabelle à son manque de maîtrise « *ouais je je maîtrise pas du tout [silence]* » (E4>L.55-56). Elle dit éprouver une confusion à propos de son enseignement en natation : « *j'suis un peu enfin voilà là j'suis un peu complètement perturbée euh [silence]* » (E4>L.59-60).

La difficulté d'Isabelle à pouvoir se représenter et penser son enseignement en natation se repère également à travers ce qu'elle dit de la nécessaire médiation du MNS pour l'accompagner dans la conception de son intervention. Cela se traduit dans la demande que formule Isabelle au MNS pour l'aider à situer les compétences des élèves : « *ils savent pas nager hein... enfin ils savent même pas voilà se déplacer euh... donc euh à chaque fois je demande est-ce que je faut que je... donc je demande à xxx tiens est-ce qu'ils peuvent sauter là ?* » (E4>L.300-302). Les propositions du MNS permettent à Isabelle de prendre du recul sur la progression des apprentissages : « *chaque fois il me donne il lui il voit les étapes que moi je vois pas encore* » (E4>L.38-39). L'intervention du MNS qui regarde et traduit le comportement moteur des élèves apparaît pour Isabelle comme un recours nécessaire pour penser son enseignement : « *dès qu'on est allé dans le petit bain... et qu'il leur a montré on est allé dans l'eau... et j'ai vu les progrès des gamins [...] mais moi j'aurais pas eu l'idée d'aller dans le petit bain et de faire ça* » (E1>L.82-86). Dès lors, si la présence du MNS a comme effet de permettre à Isabelle de savoir : « *je lui ai dit ben eux y savent toujours pas y m'a dit ben la prochaine fois je viendrai t'aider [...] j'me suis dit y va venir la la prochaine fois je saurai euh quoi leur proposer* » (E3>L.770-772), son absence signe l'incapacité d'Isabelle à savoir pour enseigner : « *il est pas venu [...] et donc euh j'me suis dit ben voilà j'sais toujours pas c'qu'il faut faire pour ces enfants-là quoi* » (E3>L.773-774).

La difficulté qu'Isabelle dit éprouver à concevoir son enseignement pourrait se comprendre par la nouveauté que revêt pour elle l'enseignement de la natation : « *voilà j'découvre* » (E3>L.173) et s'envisager comme une situation ordinaire amenée à évoluer : « *si j'vais l'année prochaine et puis que j'aurai un p'tit peu d'expérience j'vais pouvoir encore plus réfléchir* » (E3>L.173-174).

Le retour qu'elle fait sur sa deuxième année d'expérience témoigne d'un décalage entre ce qu'elle pensait et ce qu'elle dit avoir vécu : « *là j'ai l'impression que tout ben d'être encore à expériment... enfin ouais tatonner à pas trop savoir euh... euh... c'qui faut c'qui faut faire [...] je tâtonne quoi je sais pas commente expliquer en brouillon euh... c'est [silence] ouais... c'est pas c'est pas très bien c'que je fais quoi voilà [...] je sais pas comment expliquer [sourire]* » (E4>L.6-12)

L'absence de progrès pour concevoir son enseignement qu'Isabelle rapporte entre sa première et sa deuxième année d'expérience l'amène à faire le constat de sa difficulté à pouvoir être une enseignante qui fait progresser ses élèves en natation : « *j'ai toujours rien compris à la natation quoi enfin j'ai toujours rien compris à l'apprentissage de la natation* » (E4>L.313-314). Isabelle dit éprouver face à cette situation un certain déplaisir : « *là j'ai vraiment pas de plaisir cette année* » (E4>L.319-320) associé à une forme de découragement : « *au bout d'un moment y peut y avoir du*

découragement aussi hein... une sorte ouais de découragement en se disant ben finalement c'est c'est pire que l'année dernière et pis [rire] c'est pas pour enfin vous vous dite c'est peut-être pas pour moi quoi la natation c'est bon... j'ai voulu essayer » (E4>L.500-503). Dès lors, comment comprendre que pour Isabelle l'expérience de l'enseignement puisse avoir comme effet une forme de régression pour savoir concevoir son enseignement ?

3.2 Une difficulté à « dire » la natation

La deuxième difficulté à laquelle est confrontée Isabelle dans l'enseignement de la natation concerne sa compétence à parler pour savoir « quoi dire » et « comment le dire », autrement dit transmettre le savoir. Dans l'enseignement de la natation, la parole didactique et pédagogique d'Isabelle en étant affectée, témoigne d'une position de « non savoir ».

Sa difficulté se caractérise par la méconnaissance qu'elle dit avoir de la natation et plus particulièrement des mots de la natation : « c'est aussi le tout le vocabulaire lié à la natation toutes les séances tout tout toutes les les étapes d'apprentissage que je maîtrise pas c'est tout ça » (E4>L.271-272) ; ce qu'elle dit associer à son statut de novice dans cet enseignement : « faut voir que je parlais de zéro... parce que je ne connaissais pas du tout » (E3>L.611).

Elle se caractérise également par une difficulté à mémoriser le lexique relatif à l'enseignement de la natation ce qui l'oblige à se référer de façon régulière à ses documents de préparations de séance : « j'les maîtrise pas du tout donc y faut que je lise je lise je lise pour les a pour les les avoir en tête... j'lis plusieurs ma la feuille parce que j'arrive pas à les mémoriser » (E4>L.201-202). La nécessité évoquée par Isabelle d'avoir à recourir à sa « feuille » vient faire écho à un élément remarqué lors de l'observation de la séance⁷². Isabelle avait réalisé l'ensemble de la séance avec à proximité d'elle un sac qui contenait sa fiche de de séance. Si elle s'y été référée à plusieurs reprises durant la séance c'est particulièrement la façon dont elle tenait son sac qui m'avait interpellé : comme si elle s'y agrippait.

Ce qui apparaît difficile à s'approprier pour Isabelle relève des termes qu'elle nomme « techniques » : « tout ce qui va être ben les termes techniques moi je les connais pas tellement » (E1>L.754-755). Pour Isabelle ces « termes techniques » correspondent, notamment, à ce qui permet de nommer les actions motrices à réaliser par les élèves : « certains termes aussi techniques euh que moi je ne savais pas euh la glissée la coulée je ne savais pas » (E3>L.648-649).

⁷² Le fait que cette parole d'Isabelle soit dite lors du dernier entretien permet de penser que l'élément observé ne provienne pas d'une volonté de confirmation de son dit lors de mon observation réalisée entre le deuxième et le troisième entretien.

Elle dit voir dans leur appropriation l'intérêt de comprendre ce qui se dit et partager une forme de culture commune avec les autres intervenants mobilisés dans l'enseignement de la natation : « *ben pour comprendre de quoi on parle hein quand on suit une formation vous parlez de telle ou telle chose si on connaît pas on... même les maîtres-nageurs des fois ils ont... moi ça j'veux un peu j'veux... j'me suis pas encore trop penchée... là-dessus* » (E3>L.729-732)

Si cette méconnaissance peut s'envisager à partir de l'inexpérience d'Isabelle dans l'enseignement de la natation, il semblerait que la difficulté à connaître les mots puissent être référée au caractère étranger que constitue le vocabulaire proposé à Isabelle : « *quand je connais pas bien y faut y me faut [silence] y me faut plus de cadre et mes mots enfin voilà et j'suis [silence]* » (E4>L.212-213). Les mots de la natation présents dans le projet pédagogique proposé à Isabelle ne correspondraient pas au cadre que constituent pour elle « *mes mots* ». La difficulté que dit éprouver Isabelle face aux mots de la natation fait écho au souvenir d'une formation en langue étrangère à propos de laquelle elle fait part de son appréhension, « *j'appréhendais [...] par rapport à l'accent* » (E2>L.893), comme frein à son enseignement : « *l'anglais ça va être surtout l'accent qui qui va nous... nous freiner nous heu enseignants nous à parler anglais* » (E2>L.894-895). Se trame là un parallèle structurel avec l'enseignement de la natation où les manières et les mots pour « dire la natation » aux élèves peuvent être une source de difficulté pour les enseignants. L'effet rassurant de cette formation que dit avoir éprouvé Isabelle : « *ils nous ont déculpabilisé en nous disant ben y a plusieurs accents* » (E2>L.898), mettrait en évidence l'idée selon laquelle il y aurait une multiplicité de façons de « dire pour enseigner ». Ne pourrait-on pas envisager que la difficulté rencontrée par Isabelle pour enseigner la natation soit en partie liée à l'« accent didactique » proposé par les ressources mises à sa disposition ?

La méconnaissance des mots de la natation a pour effet chez Isabelle de ne pas savoir quoi dire aux élèves pour leur permettre de progresser.

Cet impossible à dire apparaît lié, dans ce que dit Isabelle, à la peur supposée de certains élèves : « *j'me dis ben voilà on va on a évolué p'tit à p'tit le plongeon mais si j'ai des enfants qu'ont peur qu'osent pas je n'sais pas quoi leur dire je n'sais pas quoi faire... donc on fait on fait* » (E2>L.228-230).

Le fait de ne pas savoir quoi dire s'illustre également à deux moments : celui où Isabelle anticipe ce qu'elle devra dire à ses élèves pour leur permettre d'apprendre et celui où il s'agit, pour elle, de remédier aux comportements moteurs des élèves.

Le moment où Isabelle dit réfléchir à des possibles contenus d'enseignement : « *là j'ai envie d'essayer le crawl [rire]* » (E2>L.184) ferait l'objet d'une difficulté à pouvoir se dire quoi et comment aider les élèves dans leurs apprentissages : « *j'sais pas comment j'vais leur j'sais pas ben leur expliquer corps bien aligné la tête enfin voilà expliquer l'crawl quoi* » (E2>L.186-187).

Le savoir dont Isabelle dit manquer correspond au fait de « *trouver les mots les bons mots pour leur expliquer* » (E4>L.145). Ils sont pour elle : « *toutes ces petits astuces* » (E4>L.147) qui lui permettraient de se sentir capable : « *là où vraiment c'est être capable de dire* » (E4>L.147-148).

Un autre moment serait celui où Isabelle est amenée à intervenir pour remédier aux comportements moteurs de certains élèves, qu'il s'agisse de situations d'immersion : « *y'en a qu'arrivent pas à aller chercher les objets au fond de l'eau je ne sais pas quoi leur dire* » (E2>L.232-233) ou de déplacement : « *y battent pas des pieds euh ben je sais pas comment faire pour leur dire de battre des pieds* » (E4>L.81-82). À travers ces deux illustrations, il apparaît que ce qui lui est difficile concerne à la fois le « *quoi dire* », qui pourrait renvoyer à la capacité à formuler et énoncer des règles d'action efficaces, ainsi que le « *comment faire pour dire* », s'attachant davantage aux modalités de communication pour transmettre ces principes d'efficacité aux élèves.

En précisant : « *c'est là ma grande difficulté c'est donc euh j'ai pas de j'vois pas pour l'instant j'ai pas pour l'instant de moyens de les aider* » (E2>L.219-220), « *j'ai l'impression là d'être plus dans de l'animation* » (E2>L.220), Isabelle souligne que ses paroles sont circonscrites, comme elle souligne, à des encouragements : « *"allez vas y c'est bien continue ne t'arrête pas [sourire] vas y vas y"* » (E2>L.132-133), de la valorisation : « *"c'est bon tu peux te mettre sur le dos ah t'as réussi voilà"* » (E2>L.147-149) ou encore à une forme de réassurance : « *t'essayes de pas toucher le bord allez t'y es presque vas-y allez calme-toi vas-y calme respire voilà c'est ça allez tu tiens le bon bout* » (E2>L.139-140).

Ce type d'interventions semble conforter Isabelle dans une position de « *non savoir* », source de déplaisir, ne lui permettant pas d'être celle qui fait progresser les élèves : « *c'est pour ça que j'aime pas y aller j'aime pas trop la la j'vous dis j'ai l'impression d'être plus une animatrice qui propose des choses mais qui... je... qui ne sait pas trop euh enfin qu'est pas forcément dans une situation d'apprentissage et qui sait pas trop euh comment les faire progresser* » (E2>L.250-253).

Cette parole d'un autre à qui elle suppose un savoir « *y aurait quelqu'un de professionnel [...] qui pourrait m'dire ah ben voilà c'que j'te propose* » (E3>L.780-781), semble avoir pour fonction de suppléer ce qu'elle dit ne pas pouvoir apporter aux élèves.

La parole du MNS devient alors celle qui rassure : « *elle a dit "t'inquiète pas... là d'toute façon pour les tests j'vais t'dire"* » (E2>L.752-753), qui montre : « *y m'a dit "y y arrivent pas" oui on a fait il a constaté "ben tu vois y savent pas bat... battre des pieds y font du pédalo"* » (E4>L.44-45) ; qui organise : « *y m'a dit "ben la prochaine fois euh tu recommences à faire travailler dans le petit bain les battements des pieds après y faut qu'ils apprennent l'étoile"* » (E4>L.48-50), qui explique : « *y m'a expliqué le crocodile "euh sur le dos là y avancent et pis petit à petit y vont s'lâcher"* » (E4>L.51-52). L'effet de la parole du MNS sur l'enseignement d'Isabelle en fait une parole qui

s'impose à elle : « *en fait tout ce que j'avais prévu je l'ai pas fait c'est j'ai fait ce que m'a dit le maître-nageur* » (E4>L.30-31).

Il apparaît dans ce que dit Isabelle que savoir en natation serait lié au fait de savoir dire aussi bien que dit le MNS : « *vraiment c'est être capable de dire ah ben tiens ce que m'a dit xxx* » (E4>L.147-148). Se lit ici une forme de dépendance au savoir et à la parole de l'autre pour savoir enseigner.

3.3 Une difficulté à « faire » l'enseignement

La troisième nature de difficulté d'Isabelle en natation permet de mettre en évidence son rapport à la dimension du « faire » de la posture professorale.

Cette difficulté se manifeste dans la gestion des éléments de la situation pédagogique : l'espace pédagogique, l'activité des élèves, le matériel, et rend compte dans ce que dit Isabelle d'une difficile maîtrise de son enseignement : « *bah parce que ça chaque jour y'a un truc qui qui euh... [silence] on est toujours en di... un peu en difficulté parce qu'il y a toujours quelque chose qui... qui entre guillemets va pas* » (E1>L.692-694).

Le milieu aquatique demeure dans ce que dit Isabelle un contexte où la mise en œuvre de l'enseignement ne lui est pas aisée : « *c'est l'eau [sourire] c'est quand même heu [long silence] c'est quand même un milieu c'est potentiellement qui peut être dangereux quand même* » (E2>L.106-107). Ce contexte n'apparaît pas pourtant dans les dires d'Isabelle comme la raison à sa difficulté : « *les deux les séances et [...] la deuxième journée plus les séances... mm m'ont relativisé sur l'angoisse euh voilà j'suis moins moins stressée par rapport à la sécurité* » (E3>L.757-759). Ce qui apparaît davantage susciter de l'appréhension pour elle concerne le fait d'enseigner : « *eh ben de de d'enseigner... de prendre en charge les enfants de... dans cette piscine* » (E2>L.740), pour lequel elle dit ne pas se sentir à l'aise : « *je suis pas encore à l'aise* » (E3>L.566) ; ce qui affecterait ses choix et ses initiatives : « *eh ben stressée et pas oser et stressée faire mauvais choix oui là la natation ouais* » (E3>L.568).

Isabelle dit se confronter à un nouvel espace dont l'appropriation semble délicate : « *c'est compliqué en natation parce qu'on a ce souci de l'espace on maîtrise pas tout quand on arrive dans cette piscine on maîtrise pas* » (E3>L.122-123).

La mise en œuvre des situations d'apprentissage apparaît, pour Isabelle, pâtir de la découverte de ce nouvel environnement à travers la difficulté, qu'elle dit avoir, à opter pour un espace approprié : « *j'suis allée dans le petit bain pour j'me suis rendue compte après que ça n'allait pas pour faire le jeu avec euh... ils vont chercher des p'tits objets sous l'eau pis moi mon groupe c'est les poissons et tout quand je suis allée dans le petit bain tout de suite j'ai vu que c'était trop facile pour eux* »

(E1>L.695-698). Si elle dit avoir perçu rapidement le caractère inapproprié du petit bain : « *j'ai vu tout de suite que c'était une mauvais idée... pasque... c'était trop facile pour eux* » (E3>L.575-576), le choix d'Isabelle semble traduire une forme d'anxiété à savoir où conduire son enseignement : « *ben il était lié qu'j'étais stressée parce que je me suis dit qu'est-ce que tu fais est-ce que tu fais ton jeu là où tu es déjà ?* » (E3>L.578-579).

Elle réfère le « *stress* » qu'elle dit éprouver au fait de ne pas savoir : « *de pas savoir* » (E3>L.585) confirmé en cela par l'attitude supposée « *moqueuse* » attribuée à la MNS « *j'ai vu la maître-nageuse faire un sou un... donc ça aussi ben voilà* » (E3>L.585-586). En ne finissant pas son mot, on ne peut savoir si Isabelle voulait dire « *soupir* » ou « *sourire* » par exemple. Quoi qu'il en soit l'attitude de la MNS peut être lue comme une critique du choix pédagogique d'Isabelle.

Dans la parole d'Isabelle, la gestion de l'activité des élèves apparaît également comme un élément de mise en œuvre de l'enseignement qui poserait des difficultés : « *c'est beaucoup plus dur à les à les à les encadrer que quand on est en classe ou même dehors... dans un un stade* » (E4>L.164-165). Cela l'amène à revoir l'organisation pédagogique habituelle : « *ah ben de sûr comme j'fais en... quand on fait des fois en sport qu'y a un groupe en autonomie ça de sûr non* » (E2>L.99-100).

La situation d'enseignement de la natation semble confronter Isabelle à une perte de contrôle des élèves liée d'une part à l'éloignement physique entre elle et ses élèves : « *là dans l'eau moi je suis sur le bord y sont tous dans le petit bain à faire les zozos... et là grand moment de solitude quoi on se dit euh... il a fallu un temps fou j'en ai perdu ma voix... euh pour les... pour les rappeler* » (E4>L.174-176), et d'autre part aux types de situations pédagogiques choisies : « *il a pas marché parce que euh c'était euh un jeu où euh j'pense j'suis pas sûre ils pouvaient pas m'entendre j'pense je sais pas* » (E3>L.67-68).

La difficulté que dit éprouver Isabelle dans la mise en œuvre de son enseignement tient également à la spécificité du contexte de la natation : « *je suis pas en tenue pour aller dans l'eau* » (E4>L.161) dont elle dit qu'il l'empêche de pouvoir transmettre les consignes aux élèves en montrant : « *je peux pas servir de modèle* » (E4>L.186). Cette situation semble contraster avec les habitudes que dit avoir Isabelle : « *moi j'ai tendance beaucoup à montrer et là je peux pas trop montrer... donc je vais utiliser des enfants souvent comme modèle mais là y sont pas... j'ai plus de mal* » (E4>L.162-164). Cette impossibilité à montrer participerait de sa difficulté à gérer l'activité des élèves : « *y en a aucun qui savait y faire et ça était mais la cata je me suis dit oh la la la la... et après et y étaient complètement... alors c'était... un peu fous dans l'eau quoi tout contents* » (E4>L.187-189).

Dans la mise en œuvre de son enseignement de la natation, Isabelle dit ne pas pouvoir faire sans l'accompagnement du MNS, gage pour elle d'une possible amélioration de son « *savoir*

enseigner » la natation : « *si je voulais m'améliorer qu'y faudrait vraiment que j'ai... que je sois euh... accompagnée euh [...] de voilà plus et que je sois accompagnée de... voilà d'avoir comme une sorte de tuteur comme il y avait* » (E4>L.493-496).

Le besoin d'accompagnement que dit souhaiter Isabelle s'illustre dans les séances réalisées à travers l'urgence de sa demande : « *dès la première séance [silence] quand tout de suite j'suis foncée vers heu... le maître-nageur heu* » (E2>L.845-846), et ce pour lui exprimer son désarroi face à l'enseignement de la natation : « *on [Isabelle et sa collègue] lui a dit "on connaît rien on connaît rien... est ce que vous pouvez nous aider nous aider ?"* » (E2>L.748-749).

L'empressement que dit avoir Isabelle à solliciter le MNS est aussi celui appelant à la confirmation de la pertinence des propositions pédagogiques. La réaction qu'Isabelle attribue au MNS semblerait lui signifier son manque à savoir : « *quand j'fonce vers lui pis que j'lui ai dit euh "vous voyez là j'veux faire ça alors c'est comment... quand y disent heu demi-tour"... "oh mais tu vas pas faire demi-tour ça sert à rien"... donc aussi en fait à chaque fois que j'lui montre un truc y me dit ça sert à rien donc heu [rire] bon* » (E2>L.765-768).

L'attitude qu'Isabelle dit avoir à l'égard du MNS mettrait en évidence un besoin d'aide qui prendrait le pas sur la gêne supposée à se montrer sans savoir : « *j'ai vu que ça me gênait pas d'être en demande quoi [...] et que ça me gênait pas de de pas savoir et pis j'étais pas vexée non plusss qui me disent "oh ben non tu vas pas" ça m'a pas gêné... "tu fais autre chose" ça m'a fait plutôt sourire et pis j'ai fait autre chose* » (E2>L.846-849). Semble se dessiner ici le fait qu'Isabelle apprécie de se retrouver dans une dépendance infantile, indiquant une possible forme de régression.

L'intervention du MNS apparaît comme une sorte d'acte qui amène Isabelle à modifier ses pratiques : « *je je reviens sur c'que s'est passé alors déjà là j'ai pas du tout fait ce que j'avais prévu puisque xxx est venu euh m'aider* » (E4>L.14-15). Cette situation où « *vous prévoyez quelque chose et pis que finalement vous faites ce que le maître-nageur a fait* » (E4>L.34) fait constater à Isabelle les effets contradictoires que génère l'intervention du MNS : « *je me suis laissée ça m'arrangeait aussi en fait qu'y me dise qu'y soit là... et qu'y me donne des conseils ça m'a ça m'a rassuré et pis ça m'a arrangé mais ça prouve aussi que euh ouais je suis pas... je suis pas au point... pas du tout* » (E4>L.35-37).

Si la présence du MNS qui l'accompagne ponctuellement, est perçue par Isabelle comme une aide dans son enseignement, celle des MNS chargés de la surveillance n'est pas sans effet sur la perception des effets de son enseignement. Ceci apparaît quand elle évoque un point de sécurité relatif à certains de ses élèves qui réalisaient des entrées dans l'eau : « *ils passaient à deux pour que le plus d'enfants aillent dans l'eau et puis j'voulais repérer ceux qui qui voilà avaient besoin encore de se tenir au bord et je jetais de temps des coups d'œil bien sûr à ceux qui sautaient mais j'ai pas vu le le comportement dangereux de certains qui se mettaient en danger donc ça ça m'a gêné* » (E1>L.732-

736). Cette intervention provoque dans ce que dit Isabelle un double effet, celui de se savoir rassurée par la surveillance effective des MNS associé à celui d'éprouver un sentiment de culpabilité à ne pas avoir su voir la situation : « *y'a une part en moi qui dit bah très bien au moins c'est surveillé pis une part qui dit t'aurais peut-être dû le voir t'as t'as c'est peut-être euh t'es peut-être fautive... t'aurais peut-être dû le voir* » (E1>L.738-740).

Le deuxième exemple correspond aux regards supposés « critiques » des MNS qu'Isabelle dit attribuer au manque de pertinence de sa pratique pédagogique : « *quand j'commençais à lancer les objets y'avait un maitre un maitre une maître-nageuse qu'était sur son perchoir et puis qui qui m'a regardée euh... d'un air... en disant* » (E1>L.698-700). Pour Isabelle cet « air » serait celui qui la considèrerait comme incompetente : « *bah ça pffft [mimique de désapprobation] d'un air de dire qu'on était nulle [rire]* » (E1>L.704). Le déplaisir qu'Isabelle dit éprouver dans cette situation : « *et ben bah là ça m'a pas fait forcément très plaisir j'ai bien vu* » (E1>L.711) serait associé à l'image renvoyée par la réaction du MNS à l'égard du manque de pertinence de la situation proposée.

Le contexte de l'enseignement de la natation en imposant à Isabelle d'exposer son enseignement et de s'y exposer semblerait l'amener, même si elle dit subir moins de regards : « *alors là j'ai pas eu forcément de regard de comme l'année dernière du maître d'une maître-nageuse* » (E4>L.392-3943), à considérer dans l'image qui lui est renvoyée la signification d'un mauvais choix pédagogique : « *c'est quand même souvent... par exemple je vais voir mauvais choix* » (E4>L.393-394). Cette situation aurait pour conséquence dans ce que dit Isabelle de lui faire éprouver du stress, ce qui la pousserait à limiter ses initiatives : « *donc là le stress m'a empêché de faire quelque chose que j'aurais bien aimé voilà* » (E3>L.603-607).

Dans l'enseignement de la natation, la dimension du « faire » de la posturale professorale met en évidence une absence symbolique d'Isabelle. Le « faire » d'Isabelle illustrerait une position subjective révélatrice d'un « ne pas faire », d'un « être fait par l'autre », ou d'un « se faire faire par l'autre » signalant un manque à savoir. Il y aurait dans l'acte d'enseignement un impossible à faire, caractérisant l'émergence du Réel dans la réalisation de son enseignement de la natation.

4. Discussion

Les causes subjectives de la difficulté d'Isabelle à enseigner la natation, telles qu'elles peuvent être interprétées en analysant ses dires, font apparaître un manque à savoir comme trace possible (au sens d'empreinte) de ce qui constitue un peu de sa structure psychique. Trois hypothèses interprétatives, parmi d'autres possibles, permettent de comprendre ce qui pourrait affecter Isabelle dans son enseignement de la natation. Ces hypothèses interprétatives sont structurées par son rapport

au manque qui peut se définir, en psychanalyse, comme un état du sujet toujours lié à son désir en ce qu'il en constitue la cause. Trois natures de manque en référence aux registres lacaniens – la frustration en tant que manque Imaginaire, la privation en tant que manque Réel et la castration en tant que manque Symbolique – respectivement reliées aux trois hypothèses interprétatives posées :

- l'enseignement de la natation, lieu d'émergence de la peur de ne pas savoir ;
- l'enseignement de la natation, lieu d'une expression pulsionnelle signifiant un « savoir sans faire » ;
- l'enseignement de la natation, lieu où se maintient le désir de ne pas savoir.

4.1 L'enseignement de la natation, lieu d'émergence de la peur de ne pas savoir

L'enseignement de la natation serait difficile pour Isabelle car il la confronte à la peur de ne pas savoir : « *c'est la peur [...] qu'on découvre qu'on sait pas* » (E4>L.508-513).

La peur d'Isabelle devant son manque à savoir, caractérisé par son sentiment d'inefficacité, semble surpasser la peur associée au danger potentiel du milieu aquatique : « *avant j'aurais dit l'eau mais maintenant là où j'me sens plus stressée c'est pas être efficace dans l'apprentissage de la natation* » (E3>L.369-370). Il y aurait un « effet natation » qui affecterait Isabelle en faisant émerger un manque du côté du savoir à et pour enseigner la natation.

En référence aux sommets du triangle pédagogique (Houssaye, 1988), le manque à savoir d'Isabelle concerne, dans la situation d'enseignement de la natation, le savoir : « *enseigner la natation je ne sais pas* » (E1>L.657), l'enseignant : « *je vais encore arriver en je sais pas* » (E4>L.134-136) et les élèves : « *qu'ils [les élèves] soient un peu dans... un je sais pas* » (E2>L.51-52). Ce signifiant maître dans la parole d'Isabelle pourrait s'interpréter comme l'expression d'une forme de « signature psychique » (Blanchard-Laville, 2001, p.172) organisant son rapport au savoir.

Dès lors le contexte de la natation ferait apparaître, tel un bain révélateur au sens photographique du terme, un manque plus structurel dans lequel le savoir enseigner ferait office d'avatar. Ce manque renverrait au fait pour Isabelle de ne pas se reconnaître comme capable d'être la responsable des apprentissages des élèves : « *j'ai un peu honte [...] c'est pas super [...] je suis pas efficace... moi j'aime bien les résultats hein j'aime bien quand je fais quelque chose que ça [silence] que ça marche quoi... et là c'est pas... c'est pas terrible [ricanement] donc euh voilà la responsabilité là au niveau des apprentissages* » (E4>L.484-489).

La forme de ce manque serait la frustration (Lacan, 1956) qui peut se définir comme un manque imaginaire. Rapporté à la situation d'enseignement de la natation, le manque imaginaire d'Isabelle concernerait la peur qu'elle dit éprouver de l'absence de confiance des autres à son égard : « *j'avais peur de justement [...] de ne pas apprécier les réflexions des maîtres-nageurs* »

(E3>L.696-697). Cette absence serait contenue dans la réponse du MNS, en tant que représentant de l'Autre, qui, s'il apporte le savoir attendu par Isabelle : « *le maître-nageur est là pour ça [...] y va me dire ben non faut faire comme ci faut faire comme ça* » (E4>L.395-396), ne satisfait pas son désir d'être reconnue comme digne de confiance : « *"ouh là attends tu vas me les noyer"* » (E4>L.302). Cette illustration rappelle que « la frustration se caractérise non par le manque d'un objet réel susceptible de satisfaire un des besoins du sujet mais par le manque qu'il éprouve dans sa demande d'amour » (Cléro, 2012, p. 45).

À travers la demande – au sens psychanalytique – adressée au MNS, Isabelle semble viser un au-delà à son besoin didactique, une reconnaissance de sa capacité à enseigner. Cette recherche dans le désir de l'Autre d'une satisfaction impossible signe la marque du manque structurel du sujet.

Dès lors, ce qui affecte Isabelle dans l'enseignement de la natation apparaît moins être le manque à savoir didactique et pédagogique que le manque qu'elle trouve dans l'Autre à satisfaire son désir de se reconnaître comme capable : « *y a un enjeu c'est mon métier [...] qu'on est payé pour ça on veut faire bien [...] donc on se met une pression donc là on peut avoir peur de pas savoir* » (E4>L.217-219). Ce manque affecterait Isabelle dans son Idéal du moi : « *ça m'était dur au début [...] d'aller... faire un enseignant où on est pas la haute... de et de se sentir pas à la hauteur* » (E2>L.712-714). Par ailleurs, il signifierait son inscription structurelle dans la résonance affective avec le Moi idéal d'Isabelle : « *moi mes parents m'en donnaient pas de responsabilités... y y avaient pas confiance en nous* » (E2>L.470-471).

La peur de ne pas savoir qui caractérise Isabelle révélerait un manque imaginaire, qui, parce qu'il se réfère à une demande de reconnaissance et se situe au-delà du besoin de savoir didactique, affecterait Isabelle et perturberait son enseignement de la natation.

4.2 L'enseignement de la natation, lieu d'une expression pulsionnelle signifiant un « savoir sans faire »

L'enseignement de la natation serait difficile pour Isabelle car il serait le lieu d'expressions pulsionnelles. Isabelle chercherait à satisfaire sa pulsion épistémophilique par l'intermédiaire d'une autre satisfaction pulsionnelle, la pulsion orale qui consiste à se faire « nourrir ». Le concept de pulsion développée par Freud (1915b) correspond à la force constante de l'être dont il ne peut se défaire, et qui a pour but la satisfaction. Cette satisfaction suppose un objet, ce en quoi et par quoi la pulsion peut atteindre son but.

La position d'Isabelle face à l'objet que peut constituer le « savoir enseigner » la natation : « *on y connaît rien mais c'est pas grave j'suis là pour apprendre j'prends un peu de tout* »

(E2>L.831), traduirait la recherche d'une satisfaction à savoir, révélatrice de la « pulsion de savoir » (Freud, 1915b), qui renvoie au désir de l'enfant de trouver une réponse à jamais satisfaisante à l'énigme de son origine. Prolongée par la notion de « pulsion épistémophilique » dans les travaux de Klein (1921) puis par ceux de Bion (1962), cette pulsion, autrement dit ce désir de savoir ou cette curiosité de savoir, se traduit tout au long de la vie par l'investissement d'objets socialement reconnus et admis tel que pourrait l'être le « savoir enseigner » en natation. Ainsi, le désir d'apprendre que manifeste Isabelle à l'égard de cet enseignement viendrait illustrer la « pulsion épistémophilique » qui la caractérise : « *je trouve ça formidable de de de continuer[...] à apprendre ou à découvrir des choses je trouve que c'est formidable* » (E4>L.244-246).

Satisfaire cette « pulsion de savoir » dans le cadre de l'enseignement de la natation qu'Isabelle découvre serait concomitant à la recherche de satisfaction de la pulsion orale (Freud, 1915b). Elle se caractérise par la recherche de satisfaction de l'objet « savoir » pris dans sa dimension symbolique et se traduit par l'idée d'incorporation. Cette recherche de satisfaction s'organiserait à travers la voie médiane à la pulsion orale, c'est-à-dire celle de « se faire » nourrir par les MNS : « *dès la première séance [silence] quand tout de suite j'suis foncée vers heu... le maître-nageur heu... j'ai vu que ça me gênait pas d'être en demande* » (E2>L.845-846). La voie médiane qui introduit une altérité dans le rapport à la pulsion, ici le MNS en tant que sujet supposé savant, marque la dimension de l'Autre à l'image de ce Lacan (1973) a proposé pour la pulsion scopique. La « pulsion de savoir » quête toujours quelque chose qui répond dans cet Autre et qui restera toujours en partie manquant, signant l'impossible satisfaction pleine et entière structurelle au sujet.

Dans la situation d'enseignement de la natation, la position d'élève que tient Isabelle dans son rapport au MNS : « *j'me suis dit t'es là pour apprendre* » (E3>L.710), semble conditionner sa capacité à tenir celle d'enseignante : « *moi je comptais sur lui [...] il est pas venu [...] et donc euh j'me suis dit ben voilà j'sais toujours pas c'qu'il faut faire pour ces enfants-là quoi* » (E3>L.770-774). Tenir simultanément ces deux positions caractérise une impossibilité à enseigner, révélatrice d'un manque à savoir faire sans le savoir du MNS.

La nature de ce manque pourrait se situer du côté de la privation (Lacan, 1956) définie comme un manque Réel. Ce qui est manquant pour Isabelle est le savoir de la natation en tant qu'il ne peut pas être « tout-dit », « tout-montré » par le MNS. Le « pas-tout » dans le savoir incarné par le MNS marque le manque du signifiant de l'Autre et souligne l'incomplétude d'Isabelle. La situation d'enseignement de la natation, lieu d'émergence pour Isabelle d'une expression pulsionnelle, révèle ainsi une nature de manque qui permet de comprendre un peu de sa difficulté à enseigner la natation.

4.3 L'enseignement de la natation, lieu où se maintient le désir de ne pas savoir

L'enseignement de la natation serait difficile pour Isabelle car il serait le lieu d'un manque à savoir qui lui permettrait de maintenir son désir intact.

La position subjective d'Isabelle face à son absence de savoir se manifeste dans les effets de la formation : « *j'ai plus peur après qu'avant* » ainsi que dans ceux issus de l'expérience de l'enseignement : « *c'est comme si j'avais rien eu l'année dernière je régresse* » (E4>L.291).

L'impossibilité pour Isabelle à s'appropriier les savoirs de la formation ou d'expérience pour enseigner la natation illustrerait une forme d'« amnésie didactique » qui ne lui permettrait pas de faire progresser les élèves : « *j'ai pas l'sentiment moi de réussir à les faire progresser* » (E3>L.392-393) liée à une forme de « désupposition » de savoir : « *j'me dis ils apprennent pas forcément avec moi* » (E2>L.260). L'idée d'« amnésie didactique » invite à considérer que, pour Isabelle, s'approprier le savoir aurait pour effet de provoquer une forme de refoulement (Freud, 1915a) sélectif, entendu comme le mécanisme de défense qui consiste à repousser dans l'inconscient les représentations liées à ses pulsions, telles qu'elle pourraient se manifester dans le rapport d'Isabelle au savoir.

La difficulté d'Isabelle à progresser pour faire progresser les élèves viendrait signaler l'émergence « chrono-illogique » de son désir dans le temps chronologique du didactique, en référence au concept de chronogenèse du savoir (Reuter, 2013), entendu comme les processus d'organisation des savoirs et le résultat de ce processus, .

Se retrouver « *comme si j'étais une débutante* » (E3>L.705), et chercher à maintenir cet état, implique pour Isabelle une position subjective : « *j'vous ai dit j'étais en brouillon* » (E3>L.263), qui lui fait renoncer à être celle qui incarne le savoir, et par conséquent à être celle qui le détient.

Cet abandon d'une position symbolique de maîtrise fait écho au manque double à être et à avoir associé à la castration (Lacan, 1956). Cette nature de manque se définit comme l'opération symbolique qui détermine une structure subjective, en référence à celle qui régit la traversée par l'enfant de l'Œdipe. Autrement dit, il s'agit de l'opération amenant chaque être humain à renoncer à l'illusion de se croire possesseur ou identifié à un objet imaginaire signe d'une toute puissance.

En tant qu'effet de la castration, la perte de cet objet imaginaire serait la cause à l'émergence et au maintien du désir du sujet. Cela s'illustre chez Isabelle dans le cadre de l'enseignement de la natation par le désir de ne pas savoir : « *peur de pas retrouver cette sensation* (E2>L.835-836), *d'accepter de pas savoir* » (E2>L.834).

Se constater manquante dans le contexte de l'enseignement de la natation permettrait à Isabelle de maintenir sa position désirante. Cette position pourrait s'envisager du côté d'une forme de jouissance. Elle serait celle de vivre la situation désagréable de se confronter à l'enseignement de la natation en se sachant manquante de contenus didactiques et de solutions pédagogiques et de rechercher dans le désir de l'Autre, incarné par les MNS, de l'aide.

Chapitre 4 : Le cas Boris, « *j'ai peur de ce qui pourrait arriver* »

1. Boris

1.1 Présentation

Boris est âgé d'une trentaine d'années. Il est père de deux enfants : « *j'suis un papa de deux enfants j'ai deux garçons* » (E1>L.5).

Au moment du début des entretiens, il est affecté, pour une année, dans une école de centre-ville et enseigne à des élèves de CE2/CM1. Il exerce la fonction de professeur des écoles depuis deux années après avoir passé le concours en candidat libre : « *j'avais j'ai pas fait le Master 1 j'ai eu le concours en candidat libre* » (E4>L.197-198).

Devenir professeur des écoles est à la fois le choix d'un métier qui lui plait : « *j'ai choisi euh le métier que j'voulais faire quand j'étais enfant c'est à dire professeur des écoles* » (E1>L.21-22), et également un choix contraint par la nécessité d'une reconversion professionnelle suite à un accident : « *après cet accident en fait j'ai dû me réorienter professionnellement* » (E1>L.21).

Boris n'avait jamais enseigné la natation avant l'année scolaire 2018-2019 : « *j'avais jamais pratiqué enfin justement l'enseignement de la natation déjà et pis j'avais jamais vu des enfants en action dans l'eau au niveau d'un point de vue scolaire* » (E5>L.6-8). Il dit à propos de la formation à laquelle il participe qu'elle est l'occasion de « *voir un peu comment c'est avant de de me plonger dans le bain* » (E4>L.381-382). Au moment où il s'engage dans les entretiens de cette recherche, il réalise un cycle de 8 séances de 45 minutes à raison d'une séance hebdomadaire avec des élèves de 9-10 ans.

1.2 Contexte de notre rencontre

Ma rencontre avec Boris s'est déroulée lors d'un stage de formation continue que j'encadrais et auquel il participait en tant que stagiaire. Le choix de solliciter Boris pour cette recherche est lié à sa parole signifiante repérée lors d'un temps d'échange introduisant la première journée de formation. Invité à s'exprimer sur ce que représentait pour lui la perspective d'enseigner la natation Boris dit alors : « *ça me travaille de faire natation* ».

En référence à l'étymologie latine du terme travailler – *tripaliare* littéralement tourmenter, torturer – cette expression m'a interpellé, venant pour moi signifier l'inquiétude et l'embarras dans lequel Boris disait se trouver devant la perspective d'avoir à conduire cet enseignement.

2. Catégorisation de ses dires

2.1 Ce que Boris dit de lui

Boris se caractérise comme quelqu'un de dynamique. En tant qu'enfant, il se décrit comme un élève agité : « *j'étais un élève très agité voilà j'avais beaucoup de mal à rester en place* » (E1>L.261-262), jusqu'à amener un enseignant à le contraindre de « *rester en place* » : « *j'ai le souvenir d'un maître qui m'attachait la jambe à la table* » (E1>L.263) « *parce que j'm'levais tout le temps j'ai voilà j'ai... et j'avais toujours besoin de faire le pître... j'étais [rire]* » (E1>L.265-266).

Si Boris en tant qu'élève reconnaît sa difficulté à limiter ses déplacements en classe : « *j pense que réellement j'avais du mal à tenir en place quoi [rire]* » (E1>L.274), il fait le constat d'un manque de liberté accordé aux élèves à son époque : « *on j'trouve que on nous ouais on nous laissait pas beaucoup euh circuler on nous laissait pas beaucoup* » (E1>L.284-285). Cette expérience, associée à l'évolution qu'il dit constater de l'enseignement : « *aujourd'hui l'enseignement il a beaucoup évolué* » (E1>L.275) l'amène, dans sa pratique, à penser différemment le déplacement des élèves dans l'espace de la classe : « *moi je vois j'ai des élèves qui... qui tiennent pas en place j'les laisse se balader moi j'suis pas trop euh voilà* » (E1>L.275-276). Comme si dans le comportement de Boris en tant qu'enseignant le désir surgissait de ne pas imposer son désir aux autres, de ne pas leur faire subir ce qu'il avait subi.

Dans ce que dit Boris à propos de la liberté laissée aux élèves pour se déplacer en classe un sentiment ambivalent semble apparaître entre le fait d'éviter de frustrer les enfants : « *j pense que les enfants y ont besoin de bouger y ont besoin de [...] si on les cadenasse trop j pense que ça les... ça les frustre* » (E1>L.279-281), et celui de leur apprendre la frustration : « *bon après c'est important qu'ils connaissent la frustration mais c'est euh* » (E1>L.281-282). L'apprentissage de la frustration semble malgré tout constituer un passage obligé auquel il accepterait de soumettre ses élèves comme lui dit l'avoir été : « *j'suis adulte et pis la frustration euh j'l'ai suffisamment expérimentée pour l'accepter [rire]* » (E1>L.299-300). Quel sens alors donner à l'ambivalence qui caractérise la position de Boris entre la liberté laissée aux élèves et la contrainte qui leur serait imposée ?

L'agitation dont fait part Boris au sujet de lui élève traduit selon lui son goût pour le jeu : « *j'suis très joueur et je l'suis toujours j'ai toujours aimé joué et j'avais le goût du jeu et j'aimais jouer du coup c'est pour ça que j'étais très agité j'aimais joué* » (E1>L.389-390), notamment favorisé par le contexte scolaire : « *j'aimais beaucoup l'école j'ai toujours aimé beaucoup aimé l'école parce*

que j'avais toujours plaisir à retrouver mes copains voilà c'était vraiment le jeu qui me qui m'plaisait à l'école » (E1>L.390-392).

Ce besoin de jouer apparaît comme quelque chose qu'il ne peut contrôler : *« c'était plus fort que moi d jouer » (E1>L.396)*, même s'il précise sa capacité à pouvoir se maîtriser : *« mais pour autant dès qu'on me reprenait je m'calmais » (E1>L.393-397)*, en écho à la « grosse voix » de l'Autre. Cette attitude s'inscrit en résonance à la parole parentale, à l'égard de l'école, dont Boris dit sa valeur préventive : *« ma mère elle était elle est prof de français donc elle savait très bien comment peuvent se comporter les élèves [...] elle était pas du tout à prendre ma défense elle était plus euh... voilà à dire "euh maintenant y faut que tu te calmes" » (E2>L.495-498).*

L'activité, dont fait part Boris pour se qualifier, s'illustre également à travers la motivation avec laquelle il dit s'engager dans les activités : *« motivé moi j'étais hyper motivé j'ai moi j'aimais faire de l'activité... j'étais un élève vif euh voilà fallait me mettre en activité d'ailleurs parce que sinon je devenais turbulent... voilà... je moi j'étais comme ça fallait me mettre en activité » (E3>L.346-348)*. Le plaisir à être actif, dont témoigne Boris, trouverait un écho à son éducation : *« c'est de famille [...] c'est en lien quand même avec notre éducation » (E5>L.332-335)*. Boris semblerait reproduire avec ses enfants l'éducation à une attitude active, qu'il dit avoir reçue : *« j'aime les enfants volontaires c'est vrai moi-même mes deux enfants voilà ils sont à fond et j'aime j'aime ça voilà [petit rire] » (E5>L.318-319)*. Sa position s'inscrit en contrepoint de l'image qu'il a de l'attitude générale des enfants : *« je trouve dommage que les enfants ne soient pas actifs quoi ne soient pas plus volontaires » (E5>L.317-318)* et qu'il dit référer à l'éducation parentale : *« c'est dû à leur éducation j pense que tous les enfants qui sont très motivés c'est parce que derrière ils ont des parents qui sont très motivés je pense hein honnêtement tous les enfants qui sont un peu ah je fais le minimum etc... j pense que derrière ils ont des parents qui font souvent le minimum » (E5>L.320-323).*

Le caractère actif que Boris dit s'attribuer semblerait être ce qu'il dit apprécier chez ses élèves : *« j'aime bien l'activité... donc euh c'est vrai que euh j'aime bien voir les élèves qui sont actifs » (E3>L.319-320)*, ce qui en opposition lui fait dire à propos des élèves moins enclins à s'engager : *« j'aime pas voir les élèves qui rechignent un peu à la tâche ... ça me ça me dérange » (E3>L.350-351)*. Le manque d'allant de certains élèves semble affecter Boris : *« c'est vrai qu'c'est quelque chose que j'aime pas moi quand j'entends "oh non" j'dis "j'veux pas entendre ça [rire] ça m'énerve" » (E3>L.356-357).*

L'attitude que Boris dit percevoir chez ces élèves impacte sa motivation : *« j'vous ai dit j'trouve ça un peu en... un peu ennui... ém.. ennuyeux et pis c'est pas motivant pour moi en tant qu'enseignant j'trouve ça pas motivant » (E3>L.324-325)*, comme en témoigne l'exemple qu'il donne à propos de la course longue : *« j'ai des élèves là [...] qui veulent pas courir... euh voilà on essaie de les motiver etc... y ont pas envie euh et pis y y m'dit "oh maître j'aime pas courir" ben j'lui dit*

"allez ben on... fait comme tout le monde" [rire] etc... c'est pas motivant [rire] c'est pas motivant » (E3>L.324-331). Dès lors comment comprendre l'absence de raisons d'agir que confère à Boris la passivité de certains élèves ?

La satisfaction que Boris dit éprouver à propos de l'investissement de certains élèves: *« oh j'suis j'suis j'suis j'suis moi j'suis pas fier mais j'suis j'suis con j'suis content pour eux... j'suis content que de voir qu'ils aient cet cette capacité à... à aller euh de l'avant quoi voilà »* (E2>L.152-154), apparaît comme le miroir de celle qu'il aurait à l'égard de son investissement auprès de ses élèves : *« c'est vrai que c'est [...] c'est valorisant de se dire que...ben on... voilà que... que par la motivation que j'essaie de leur insuffler ben... que finalement y se laissent porter par ça et que euh y en tirent des sss... le bénéfice de justement de... d'apprendre à dépasser leurs limites »* (E2>L.157-160) ? N'y aurait-il pas ici pour Boris une forme de satisfaction à accompagner des élèves qui lui renvoient l'image qu'il s'est forgée de lui : *« j'sais pas c'est peut-être qu'y sont c'est ça correspond plus à mon image voilà c'est vrai qu'j'aime les enfants qui s'donnent en fait »* (E5>L.314-315) ?

Outre son caractère actif, Boris se décrit comme *« une personne euh qui aime le contact euh avec les êtres humains »* (E1>L.6) comme en témoigne la passion qu'il dit avoir avec les cultures étrangères : *« je suis passionné par euh par les voyages et par euh les cultures étrangères les cultures du monde entier »* (E1>L.10-11).

L'aptitude qu'il dit avoir à être *« une personne assez sociable »* (E1>L.7) et *« bienveillante »* (E1>L.24) lui permettrait d'aider les autres : *« j'essaye au maximum de contribuer à aider euh voilà à aider à aider les gens »* (E1>L.23-24) et pourrait trouver une origine dans l'éducation familiale : *« aider les gens c'est des valeurs que que mes parents m'ont enseignées des voilà d'être euh de favoriser l'entraide et de d'être voilà de rendre service aux gens quand ils ont besoin de quand ils en ont besoin »* (E1>L.25-27).

Le caractère philanthrope de Boris est manifeste : *« honnêtement la le la relation humaine le contact avec les gens et pis cette ce sentiment d'être utile vraiment ce sentiment d'être utile »* (E1>L.142-143). Cela s'est concrétisé dans son choix professionnel : *« j'suis parti à l'étranger pour faire ce stage [...] et j'suis parti sur un stage humanitaire pis après en ben fait j'avais tellement pris goût à ça que j'ai décidé de m'lancer là-dedans »* (E1>L.137-140). Cette orientation vers *« l'humanitaire »* (E1>L.89) témoigne de son *« besoin de [se] sentir utile ça vraiment c'est quelque chose qui est essentiel pour moi dans dans la vie j'ai besoin de de donner un sens à ma vie et de m'sentir utile et dans ce travail que j'faisais »* (E1>L.91-93) et rendrait compte de son *« profond désir d'aider mon prochain »* (E1>L.86-87).

Boris semblerait associer la possibilité d'être utile à une certaine gratification : *« voilà donc réellement et c'était très gratifiant »* (E1>L.146-147) dont il tient à préciser l'aspect

symbolique plutôt que matériel : « *pas l’côté gratifiant c’est le côté gratifiant personnel oui oui ouais* » (E1>L.149). La valorisation que dit éprouver Boris à propos de son engagement participerait de l’importance qu’il accorde à pouvoir être fier de ses actions : « *j’pense c’est important de des d’être fier de ce que l’on fait* » (E1>L.151-152).

Elle semble, en référence à ce que dit Boris, traduire la recherche d’une forme de reconnaissance : « *j’dirai qu’à c’t’époque là c’était beaucoup plus important que ce ne l’est aujourd’hui pour moi [...] j’étais j’étais à la recherche justement d’une euh d’une certaine euh reconnaissance* » (E1>L.152-154), notamment auprès de l’Autre parental : « *sans doute j’avais cette euh ce besoin de reconnaissance vis à vis de mes parents ben vis à vis de mon entourage ça voilà euh voilà clairement* » (E1>L.166-167).

Le manque de reconnaissance dont Boris dit avoir souffert et qu’il attribue à son père : « *bon je souffrais étant enfant de de un peu d’un manque de reconnaissance de la part de mon père voilà qui qui en tout cas même si c’était pas forcément c’qu’il pensait* » (E1>L.168-170) semble s’ancrer dans la comparaison avec son frère aîné, qui recevait l’attention du père : « *il lui confiait beaucoup plus de de choses à faire* » (E1>L.173) et sa présence : « *il était beaucoup plus derrière mon frère que derrière moi voilà* » (E1>L.170-171) ; ce frère derrière lequel Boris dit être resté caché : « *moi j’étais un peu plus dans l’ombre de mon frère du coup ben je pense que voilà je cherchais à avoir un peu sa [du père] reconnaissance* » (E1>L.174-175). Ainsi, le « *manque de reconnaissance* » dont fait part Boris ne pourrait-il pas être lié à l’absence supposée de responsabilités confiées par son père ?

2.2 Ce que Boris dit des autres

Le rapport que Boris dit entretenir avec les autres peut se caractériser autour d’une parole et d’une présence qui l’affectent.

Son rapport aux autres semble selon Boris la conséquence de son éducation : « *ça fait partie de d’un peu du formatage de de de l’éducation qu’j’ai eue à tous les niveaux au niveau social au niveau familial [...] même au niveau scolaire à l’école on nous inculque quand même beaucoup à considérer la parole des autres* » (E5>L.169-171).

Boris dit attribuer à cette parole une fonction d’information liée, dans son contexte professionnel, à son manque d’expérience : « *dans les discussions que j’peux avoir avec les collègues [...] j’veis parfois chercher des informations tout simplement parce que en même temps j’suis conscient de mon manque d’expérience* » (E4>L.152-155). Boris dit voir dans cette modalité, « *d’aller chercher l’information auprès d’autres personnes* » (E4>L.154), un double avantage : celui de s’enrichir d’un point de vue extérieur : « *déjà c’est enrichissant de voir le point de vue des autres* » (E4>L.156-157) et celui de lui éviter de commettre des erreurs : « *en même temps ça permet des fois*

de ne pas commettre des erreurs qu'on pourrait être amené à commettre voilà dans la pratique professionnelle » (E4>L.158-159).

Boris dit accorder de l'importance à certaines paroles des autres qui racontent : « *ces histoires quoi ces histoires euh on va dire euh ces histoires on va dire qu'on entend et auxquelles finalement on attache peut-être plus d'importance qu'on ne le devrait* » (E4>L.349-350) ?

« *Ces histoires* » dont fait part Boris sont celles rapportées par « *des collègues* » (E2>L.345) à propos de situations professionnelles où, par exemple, « *de parents qu'ont porté plainte euh contre euh un enseignant euh pour attouchements etc... alors que voilà et simplement... il les consolait* » (E2>L.345-347). Elles concernent également « *telle instit qui est sortie avec sa classe elle a fait une sortie avec sa classe et hop y a eu un accident tac tac euh c'est sa responsabilité c'est elle qui est responsable de la classe sa respons sa responsabilité du coup est engagée et elle a des problèmes quoi* » (E4>L.342-345). Ces paroles rapportées apparaissent liées à des incidents susceptibles de mettre en cause sa responsabilité d'enseignant.

Les histoires portées par la parole de l'autre, la « *collègue* » expérimentée et par conséquent, supposée sachante au regard du contexte professionnel, jouent pour Boris un rôle structurant : « *si c'est des choses par rapport à des choses qui me sont inconnues j'dirai que quoi ça aura sans doute plus de répercussions vis à vis de mon comportement* » (E4>L.192-193). Il précise : « *c'est toujours pareil quoi comme on entend ces histoires et ben voilà j'me construis un peu une petite voilà je me construis un peu une euh une image mentale* » (E5>L.223-225).

Si Boris dit reconnaître le caractère erroné de ces représentations : « *quelque chose qui pourrait mais en fait qui n'est pas la réalité c'est l problème de faire des quand on fait des suppositions de voir qu'on s'imagine des choses puis en fait non* » (E5>L.225-227), il semble cependant en être affecté : « *ça a tourné à l'influence* » (E4>L.152). À travers ces histoires ce que Boris dit craindre serait de rencontrer des situations similaires : « *c'est plus par rapport à ce genre d'histoires parce que moi j'ai pas envie d'avoir des histoires à deux balles pour avoir des trucs comme ça voilà quoi* » (E5>L.211-213), c'est-à-dire pour lui des situations qui le confronteraient à « *la peur qu'on dise derri... ben voilà derrière en gros... il est complètement irresponsable euh... et hop voilà derrière on va se retrouver avec un procès sur le dos ou quoi [rire]* » (E2>L.301-303). La parole de Boris n'indiquerait-elle pas sa crainte d'un possible futur au danger supposé, comme s'il avait peur de ce qui risquerait d'arriver ?

Le rapport que Boris dit entretenir avec les autres se caractérise également à travers une présence dont il dit à la fois qu'elle le supporte et qu'elle l'insupporte.

La présence qui le supporte, au sens de l'encourager, serait celle liée au souvenir des encouragements d'un enseignant lors d'une épreuve sportive : « *c'était une forme de motivation en*

*fait quand un... quand un enseignant y... y nous disait allez euh voilà continue par exemple je m'en rappelle moi je faisais du cross... et quand euh voilà... j'fais le cross et pis que j'pouvais être euh... me sentir un petit peu euh un petit peu KO et pis qu'on me disait allez allez continue voilà ben... ça me motivait et j'en j'en mettais un p'tit coup » (E2>L.130-134). Elle apparaît également être celle de sa mère qui l'accompagne dans son entrée dans le métier : « *ma maman m'avait quand même donné des conseils ben j'ai bien été content qu'elle partage son expérience voilà elle m'avait dit dès le début "Boris" parce qu'elle me connaissait [rire] elle m'a dit "Boris sois ferme dès l'début" elle me dit "je sais comment tu peux fonctionner mais voilà faut que tu sois ferme dès l'début parce que sinon après t'auras tout l'temps d'rattraper ça mais si tu commences et que t'y vas trop gentiment tu vas passer une année à faire de la" [rire]* » (E4>L.201-206). Enfin elle serait celle symbolique de son père dont il dit qu'il le laissait faire ses propres expériences : « *j'avais un papa qui laissait toujours ben il nous laissait prendre on était petit il nous laissait prendre le marteau et tout si on se tapait sur les doigts ben on avait mal et pis c'est comme ça qu'on apprenait quoi pis on après on allait plus s'taper sur les doigts* » (E5>L.117-121). Dans ces exemples d'accompagnement, se lit l'écart entre une présence maternelle qui conseille et une présence paternelle qui incite à expérimenter seul.*

Ces illustrations d'une présence qui encourage sembleraient contraster avec la présence, moins supportable, de parents d'élèves dont Boris fait part : « *j'ai pas envie de de de me coltiner... d'avoir les parents sur le dos [rire] voilà et honnêtement c'est ça... ouais ouais j'ai pas envie d'avoir les parents sur le dos* » (E2>L.454-456).

Dans les situations évoquées, il apparaît que ce qui affecterait Boris tiendrait surtout au jugement que les parents pourraient porter sur son travail : « *c'était très très chiant franchement oui c'est pesant c'est pesant moi voilà euh ces familles voilà qui qui jugent de notre voilà de c'que l'on fait bon voilà on fait de notre mieux enfin moi j'fais d'mon mieux voilà et c'est pesant oui d'avoir des gens qui derrière nous voilà veulent veulent nous nous tomber d'ssus* » (E5>L.238-241).

La parole de Boris laisse entendre qu'il craint d'être tenu pour responsable de ce qui pourrait arriver aux élèves : « *s'il arrive quelque chose à un gamin on sait que c'est nous qui sommes tenus responsables en tant qu'enseignant... et euh ben franchement... euh on craint d'avoir des problèmes ensuite* » (E2>L.295-297). La crainte dont fait part Boris serait moins la peur d'un incident avec un élève que celle liée à la réaction des parents : « *c'est plutôt euh en fait hein... cette peur je l'ai pas... par rapport aux enfants etc. honnêtement j'trouve que dans notre métier moi toute la peur que j'aie c'est vis à vis euh... des des parents* » (E2>L.289-291) et des conséquences que cela provoquerait pour lui : « *la peur des conséquences judiciaires quoi voilà honnêtement* » (E2>L.305). La peur que Boris dit avoir de la mise en cause de sa responsabilité face à un incident avec un élève a des conséquences sur sa posture d'enseignant : « *aujourd'hui il suffit qu'on... on... des fois voilà y a des élèves... honnêtement qui veulent faire un câlin etc... euh... moi je je j'garde un peu mes distances*

parce que ça peut... sais très bien que ça peut vite être euh très mal interprété... et on peut vite euh voilà ça peut très vite se retourner contre moi » (E2>L.332-335). La posture professionnelle (Bucheton et Soulé, 2009) décrite par Boris ne viendrait-elle pas signifier une difficulté à adopter une « éthique de la responsabilité » (Weber, 1919), qui consiste à assumer les conséquences de ses actes en anticipant les effets ?

La posture professionnelle est, dans un autre champ épistémologique, une manière de « penser, dire, faire » pour s'emparer d'une tâche, sorte d'émanation de la structure du sujet. Elle peut être adossée aux trois registres lacaniens pour qualifier le rapport aux autres de Boris. La présence pesante et difficilement supportable de certains parents d'élèves, éprouvée dans son exercice professionnel, paraît inscrire ce rapport dans le registre du Réel. L'effet de la parole de l'autre sur la représentation du métier que se construit Boris semble révéler un rapport aux autres en référence au registre du Symbolique. Le soutien apporté par certaines figures tutélaires, et l'image que Boris s'en fait, laisse transparaître ce rapport du côté de l'Imaginaire.

2.3 Ce que Boris dit de son rapport à la natation

Le premier élément pour caractériser le rapport que Boris dit entretenir avec la natation concerne la manière dont s'est déroulée son apprentissage de la natation. Cela : « *s'est fait régulièrement quoi voilà y se faisait régulièrement* » (E2>L.205), dans des contextes variés : « *j'ai appris euh un peu... partout... un peu partout quoi* » (E2>L.204) et ce indépendamment d'un cadre structuré par des leçons : « *j'ai pas pris de leçon de natation... j'ai vraiment appris euh... au fur et à mesure* » (E2>L.206-207).

Si Boris dit avoir reçu des conseils de la part de ses parents : « *mes parents y m'expliquaient y me disaient faut faire comme ça comme ça* » (E2>L.207-208), il décrit son apprentissage comme un processus autonome lié à l'expérience pratique : « *en expérimentant... en expérimentant tout seul* » (E2>L.213), faisant en cela écho aux souvenirs qu'il dit avoir de ses expériences scolaires : « *on nous donnait pas trop de conseils... honnêtement moi j'ai pas de souvenir de trop de conseils euh... d'ordre technique en fait moi dans mon souvenir franchement on nous faisait faire et pis bim on faisait quoi [...] on faisait et pis pis c'est tout* » (E2>L.224-227). Pour commenter la façon dont il a vécu cette absence d'accompagnement dans le cadre scolaire, Boris précise : « *pas de souci pas de souci... ben pas... sans problème* » (E3>L.229). Dans la formule : « *ben pas sans problème* », la négation d'un embarras viendrait mettre en relief le rapport au savoir de Boris pris entre le besoin de faire seul et celui d'être accompagné.

Boris dit avoir développé sa propre nage : « *j'ai développé ma propre nage sur le dos... moi j'ai une nage* » (E2>L.215-216), caractérisant en cela son rapport expérimental au savoir : « *quand*

je j'étais p'tit que vraiment j'fatiguais machin... j'me mettais comme ça et j'faisais ça et j'avais l'impression presque de me reposer tout en avançant » (E2>L.226-228). Il est intéressant de remarquer quand il est invité à décrire « sa nage », son impossibilité à ne pas en passer par le corps, comme s'il revivait son auto-apprentissage : « ah c'est une nage c'est euh [se lève pour montrer] j'nage sur le dos et j'fais comme ça [mime actions des bras simultanées et ciseaux de brasse] avec les bras et les jambes voilà » (E2>L.218-219).

Une autre situation d'apprentissage concerne l'acquisition plus tardive du crawl qu'il dit avoir eu suite à son accident : « c'est que je me suis un peu mis à la natation moi depuis mon accident et c'est surtout là que j'ai commencé un peu à progresser en natation » (E3>L.214-216). Boris signale par deux points les conditions de la satisfaction trouvée dans cette expérimentation « tout seul » : « en allant toujours chercher un peu plus loin en ayant des mouvements plus amples... au final je me fatigue moins [...] et mon corps (...) y se mettait plus dans le mouvement de la nage... je glisse plus en fait ça glisse » (E3>L.219-222).

Boris rend compte de son autodidactie – c'est-à-dire un rapport au savoir où le savant est absent – vis-à-vis de l'apprentissage de la nage : « moi dans ma pratique c'est ça vient naturellement en fait de penser ça voilà... parce qu'au début moi-même j'étais pas très bon nageur et pis peut être que ben... j'ai compris lorsque j'allongeais un peu plus mon bras que ben... j'attirais mon corps » (E3>L.209-212). Ici, le lapsus, « attirais » pour « étirais », pourrait signaler que l'apprentissage de la natation avait permis à Boris de rapprocher son corps de lui, ou de se rapprocher de son corps.

Le second élément caractérisant le rapport de Boris à la natation dans la rencontre avec le milieu aquatique se manifeste à travers la notion de prise de risque et de dépassement : « j'aimais l'adrénaline voilà j'aimais le j'aimais euh ouais si ouais j'aimais euh [rire] avoir du frisson » (E1>L.46-47)

Davantage que le risque, « ce risque... ben je sais pas si je... si c'est vraiment le risque » (E2>L.5), ce que Boris dit viser provoque en lui l'engagement dans des situations risquées : « plus que la notion de risque c'est... c'est les... c'est la notion d'adrénaline que je... qui me parle » (E2>L.6-7).

Si Boris dit associer à cette forme une dimension ludique : « c'est marrant déjà dans un cadre quand même récréatif » (E1>L.56-57). Il dit de ce rapport à la pratique qu'il lui permettrait de satisfaire la hardiesse dont il se targue : « c'est à dire qu'avant j'étais un p'tit peu casse-cou voilà j'étais quelqu'un je faisais beaucoup de sport » (E1>L.36-37). En interprétant dans la parole de Boris le lien possible entre son attitude téméraire et le fait d'advenir en tant que personne : « voilà j'étais quelqu'un ».

Pour devenir quelqu'un il précise qu'à la « piscine ça se traduisait plus dans les sauts... ah j'faisais des saltos j'faisais les... des j'sais plus des j'sais plus comment on appelle ça mais bon en

gros salto tout en se retournant en faisant cent quatre-vingt degrés ... voilà donc j'arrive comme ça [mime] et pis j'fais fffffoouu » (E2>L.253-255) ou de plongeurs vertigineux en milieu naturel : « je me rappelle quand j'avais genre dix-huit ans j'étais aux gorges du Verdon et je faisais je plongeais à je faisais des plongeurs à plus de dix mètres » (E4>L.294-296), Boris dit éprouver une forme de perte de contrôle : « y a quand même une certaine perte de contrôle » (E4>L.296). Il ajoute même que ces pratiques lui permettaient de se confronter symboliquement à la mort : « un peu une sensation de... de ffrôler on peut sss c'est plus une métaphore parce que c'est pareil mais frôler la mort on va dire un peu... sensa par exemple que je moi quand je sautais... ce que j'aimais bien vraiment c'était euh à faire un grand saut » (E2>L.18-21).

Dans une sorte de passage à l'acte : « ma relation à ça elle est pas plus euh (silence) réfléchie que ça elle est... justement elle est pas réfléchie voilà elle est pas réfléchie » (E2>L.62-63) pour la description duquel les mots manquent : « alors maintenant que vous... ben que vous me posez ces questions [...] je trouve que c'est difficile de trouver [rires] une explication à ces comportements et pis même de... de trouver réellement le le sens qui se cachait derrière tout ça voilà... j'sais pas franchement » (E2>L.54-58), Boris témoigne de l'effet de Réel pris par ses aventures aquatiques, témoignant d'une valeur de franchissement symbolique, de « grand saut »

Boris évoque aussi à propos de ses pratiques aquatiques la recherche de dépassement de soi à travers l'expérimentation de ses propres limites : « expérimenter euh les les limites de mon corps les les voilà mes mes capacités physiques les limites de mon corps quoi » (E1>L.100-101). Il dit voir dans l'expérimentation de ses limites la possibilité d'un gain de confiance à travers la fierté qu'il dit tirer de l'épreuve endurée : « quand euh voilà on va faire euh... un... un gros saut où j'vais voilà [...] j'vais me dépasser j'suis un... j'suis j'suis KO j'suis crevé... mais j'suis j'suis... j'suis fier de moi et du coup ben ça me donne confiance en moi ça m'apporte de la confiance j'pense » (E2>L.171-174).

Les deux éléments signifiants dans la parole de Boris : se faire peur et expérimenter seul ses limites sont, selon lui, absents du contexte scolaire : « moi je me souviens de... euh de... quand on nous faisait euh... avancer le long de la... la bordure je me souviens de ça... je me souviens pas trop de... en fait j'me j'me j'me souviens pas trop trop de... des moments où à l'école hein... je me suis j'ai pu en natation euh... un peu me dépasser » (E2>L.179-182). Boris par contre en témoigne quand il parle des souvenirs de pratiques dans le cadre familial : « si dans le cadre loisir et familial... moi par exemple mon père quand on... y... on partait à la mer on nageait pis on nageait pis on faisait le tour des bouées » (E2>L.184-185).

Dans le dépassement de soi que relate Boris : « moi je me dépassais ouais pour euh pour arriver des fois jusqu'au... jusqu'à la bouée... des fois j'étais un peu crevé j'm'accrochais » (E2>L.191-192), se loge son plaisir à être avec son père : « il était nageur donc voilà y... il avait l'habitude de faire euh voilà on faisait des sortes grands cercles comme ça... et moi voilà j'étais...

j'étais content de le suivre » (E2>L.189-190). Quand Boris dit à propos de son père : « *en général y partait... on partait et... y nous proposait y nous disait "voilà si vous voulez vous allez là et pis si vous voulez continuer avec moi"* » (E2>L.197-198), il semble souligner que la parole paternelle le plaçait devant sa responsabilité : choisir entre le retour seul « *en fait on aimait pas aussi l'idée de devoir retourner [rires]* » (E2>L.199) ou l'accompagnement de son père « *on avait envie de rester avec lui aussi [rire] voilà* » (E2>L.202).

Le rapport que Boris dit avoir avec les pratiques aquatiques serait organisé par la mise à l'épreuve du corps à travers la prise de risque et le dépassement de soi, sources d'une forme de reconnaissance symbolique. En faisant l'expérience des limites de son corps, ce rapport ne pourrait-il pas être interprété comme une modalité pour Boris de chercher à répondre au désir de l'Autre ?

2.4 Ce que Boris dit de son rapport à l'enseignement

Le rapport que Boris dit entretenir avec son enseignement peut s'organiser autour de deux dimensions : une priorité en terme d'acquisitions accordée à « *l'apprentissage de la vie en société* » (E1>L.185) et une conception de l'enseignement où prime le principe d'autonomie : « *en classe j'essaye de développer un maximum leur autonomie* » (E5>L.99-100).

Boris dit accorder une place importante aux apprentissages relatifs aux savoirs-être : « *c'est à dire pas essentiellement en termes de... de connaissances mais en tin... en terme de... de savoir être ce que je pense qui est essentiel vis à vis de de ben de l'apprentissage de la vie en société* » (E1>L.181-185). Ainsi, il dit fonder son enseignement autour de trois « *valeurs* » : « *les trois valeurs c'était le respect la solidarité [...] et l'écoute* » (E1>L.338-339) qui sont : « *trois valeurs qui pour moi sont des valeurs euh au-delà de la société des valeurs humaines* » (E1>L.339-340). Si la notion d'élève idéal ne semble pas faire sens pour Boris : « *c'est une notion enfin pour moi ça n'a pas trop de sens de parler d'élève idéal ouais y'a que des élèves différents* » (E1>L.312-313), la singularité qu'il dit rechercher : « *l'important j'pense... c'est qu'ils soient eux-mêmes* » (E1>L.316) ne pourrait faire l'économie de l'adhésion des élèves à ces valeurs : « *mais qui en même temps surtout qu'ils apprennent à respecter euh des règles de vie en société et euh qu'ils apprennent à... à comprendre euh finalement l'importance de ces valeurs des valeurs* » (E1>L.316-318).

Boris dit voir dans la transmission de ces « *belles valeurs* » (E1>L.202) un moyen pour l'enseignant « *de leur [les élèves] permettre de voilà de prendre confiance en eux* » (E1>L.202-203). Cette intention pourrait faire écho au souvenir éprouvant : « *c'est quelque chose honnêtement quelque chose que j'ai mal euh enfin j'ai mal vécu* » (E1>L.329-330), évoqué par Boris à propos d'un enseignant : « *qui m'a très marqué parce qu'il m'avait humilié vraiment devant toute la classe* »

(E1>L.323-324). Cette expérience, à propos de laquelle Boris dit de son enseignant « *pour le coup justement il m'avait pas enseigné de belles valeurs* » (E1>L.330-331), apparaît comme un élément permettant de comprendre l'attention, après-coup, que Boris porte à ses valeurs dans son enseignement. En s'inscrivant en opposition à ce modèle : « *c'est pas les valeurs que je voudrais enseigner parce que finalement se moquer... pousser tout le monde à se moquer de quelqu'un l'humilier c'est l'isoler* » (E1>L.331-333), n'y aurait-il pas, à travers la priorité accordée à ces valeurs, le souhait de ne pas reproduire et de faire vivre à ses élèves ce que Boris dit avoir vécu d'éprouvant ?

Cette façon de concevoir son enseignement pourrait faire écho au métier préalable de Boris en tant que « *chef de projet* » (E1>L.16) : « *avant j'travaillais euh j'étais euh j'ai travaillé dans l'humanitaire pendant plusieurs années [...] j'adorais ce qu'je faisais* » (E1>L.15-16). Elle pourrait également se lire dans son histoire familiale : « *on est quatre frères et sœurs il [son père] nous faisait faire des activités ensemble heu voilà heu en j'ai... quand heu il essayait souvent de régler les conflits par justement heu justement en... en essayant de transformer jusque... le conflit en... bah on trouve les solutions ensemble voilà donc ça c'était beaucoup heu et c'est vraiment wouah* » (E1>L.358-361). En tant qu'enseignant, ce qu'il dit de l'institutionnalisation réalisée avec les élèves pourrait renvoyer à cette conception de l'enseignement : « *il partage ses... ses idées tu pourras partager la... les tiennes mais on doit s'écouter quelque chose comme ça et finalement voilà en partageant les idées de chacun on fait la trace écrite tous ensemble* » (E1>L.430-432) ; l'idée d'une responsabilité donnée aux élèves de leurs apprentissages venant faire écho à son rapport autonome aux apprentissages.

Dans ce que dit Boris, la solidarité permettrait une entraide dans la réalisation de projets : « *la solidarité parce que j'pense qu'on ne réalise pas de projet on ne réalise pas de oui on ne réalise pas de choses dans la vie seul* » (E1>L.341-343). L'« *écoute* » dont Boris dit que « *c'est essentiel à l'école de... d'apprendre à écouter* » (E1>L.346) participerait également à la réalisation de projets : « *être à l'écoute quand on veut réaliser des projets et qu'on entend les points de vue de chacun en fait les solutions même si on les a pas elles sont apportées par justement par la complémen... la complémentarité de tous* » (E1>L.351-353). Les valeurs de solidarité et d'écoute contribueraient dans ce que dit Boris à développer celle de « *respect* » comme fondement à toute vie en société : « *c'est important de se respecter si on veut que tout le monde vivent bien dans ce monde c'est bien faut déjà premièrement se respecter* » (E1>L.340-341).

Dans la parole de Boris, le signifiant « *autonomie* » apparaît de façon récurrente dès lors qu'il est question pour lui d'évoquer son rapport à l'enseignement.

Il dit accorder à la compétence à être autonome une certaine importance : « *j'pense que c'est c'est important dans la vie d'apprendre à développer son autonomie l'autonomie dans l'travail*

l'autonomie euh mais euh en dehors du travail c'est à dire apprendre à voilà à se débrouiller avec parfois les moyens qu'on a autour de soi » (E5>L.114-117).

Etre capable de « *se débrouiller* » pourrait faire écho à l'autonomie « subie » dont Boris fait part pour rendre compte du manque d'accompagnement lors de son entrée dans le métier d'enseignant : « *ah ben honnêtement en terme d'accompagnement ça fait on nous jette à l'eau [...] c'est-à-dire on disait han vraiment on est on est jeté dans le grand bain direct* » (E4>L.208-214). Si la référence à l'image aquatique pourrait venir illustrer chez Boris l'angoisse qu'il dit avoir eu dans cette situation : « *ah oui quand même au départ y a du stress* » (E4>L.227), il évoque également, devant cette situation, une forme de sérénité : « *après moi ça m'dérange pas tant que ça parce que bon voilà on va dire voilà j'suis adulte et pis j'm'étais préparé pour ça mais quand même c'est une réalité* » (E4>L.208-210) et un certain détachement : « *j'lai pris comme ça voilà tout simplement je l'ai pris j'lai pris comme ça j'ai dit bon ben ok si c'est comme ça ok ça marche* » (E4>L.216-217).

À propos de son entrée dans le métier, Boris, en reprenant une métaphore liée à la natation, illustre cette autonomie « subie » : « *on nous on nous jette à l'eau quoi c'est tout c'est vrai* » (E4>L.224-225) qui pourrait être entendue comme une forme de déresponsabilisation de l'institution dans l'accompagnement des nouveaux enseignants comme Boris.

Développer l'autonomie des élèves apparaîtrait dans ce que dit Boris également comme un moyen pour lui d'assurer un enseignement qui ne nécessiterait pas de présence permanente auprès des élèves : « *dans la classe j'essaye de ben j'essaye de de dévelo... que les enfants développent une certaine autonomie [...] et pis toute façon on peut pas être euh bien enfin on est présent évidemment mais on ne peut pas être derrière chaque élève en permanence c'est pas possible on peut pas s'diviser ben voilà ben par rapport au nombre d'élèves qu'on a dans une classe c'est pas possible* » (E5>L.94-98).

La position de « présence/absence » que Boris dit avoir dans sa relation aux élèves semblerait le placer dans une situation qui le questionne : « *si je me consacre si je me concentre sur des élèves etc... je vais quand même avoir du coup mon atten enfin mon attention qui sera moins enfin j'aurai pas suffisamment d'attention sur les autres élèves* » (E4>L.243-245), en particulier quand il s'agit de natation : « *la natation si moi je me concentre sur deux élèves pour faire quelque chose de voilà plus approfondi euh ça va être quand même plus difficile de surveiller le reste je pense qu'il faut quand même garder une attention continue* » (E4>L.249-251).

Le paradoxe que la situation d'enseignement propose à Boris : accompagner les élèves et/ou les laisser faire seul, ne rappellerait-il pas sa position vis-à-vis de la parole parentale double : celle de la mère qui le guide et celle du père qui l'amène à découvrir seul ?

3. Nature de sa difficulté à enseigner

3.1 Une difficulté *a priori*

L'une des difficultés à enseigner la natation mise en évidence par les paroles de Boris est liée à son manque d'expérience. Selon Boris elle est issue de la parole adressée par d'autres collègues sur les modalités de l'enseignement de la natation.

Cette difficulté se caractérise par une appréhension à prendre en charge l'enseignement de la natation au regard du danger potentiel associé au milieu aquatique, de la gestion de l'activité des élèves ainsi que du risque de se voir reprocher une proximité physique avec les élèves dans ce contexte d'enseignement particulier.

Boris signale que cette difficulté disparaît avec l'expérience de cet enseignement ; elle existe donc *a priori*, c'est-à-dire au premier abord, avant toute expérience. Elle semble rendre compte de plusieurs craintes.

La première renvoie au risque d'accident lié au danger potentiel que revêt le fait d'enseigner en milieu aquatique : « *c'est à dire ben... voilà le le risque à la piscine clairement... c'est le risque un peu qui se noient voilà c'est le risque que... voilà c'est le risque que euh... qui paniquent euh le... qui paniquent et pis qui se noient* » (E2>L.317-320). La crainte qui émerge au fait « *qu'un gamin s'noie c'est surtout ça* » (E4>L.134) serait corrélée à la difficulté qu'il imagine à exercer son activité de surveillance des élèves : « *les élèves... comme y sont quand même plus nombreux... euh c'est difficile d'avoir systématiquement un oeil sur tous voilà* » (E2>L.322-32). Cette crainte se lit dans l'usage répété du verbe « redouter », au sens de craindre comme menaçant, qui ferait surgir une « *appréhension* » caractéristique d'une crainte éprouvée *a priori* : « *c'est à dire que au début je redoutais avant de commencer... je redoutais parce que je me di... voilà j'me disais euh...* » (E2>L.369-370), « *ben je redoutais euh qu'y ait euh voilà qui y en ait un qui manque de se noyer ou [rire] au milieu de la piscine parce qu'il sait mal nager etc... et finalement ça c'était mon appréhension avant de commencer* » (E2>L.372-374). La crainte que Boris énonce à propos d'un éventuel accident, signale peut-être aussi celle de se considérer comme responsable, de devoir surveiller « *systématiquement* » tous les élèves ?

Au-delà de l'appréhension de l'accident, la parole de Boris évoque son appréhension plus globale associée à l'enseignement de la natation autour de deux éléments. Le premier porte sur la gestion pédagogique de l'activité des élèves et le second concerne l'apprentissage des élèves.

Ainsi, Boris fait part de sa peur de ne pas savoir enseigner : « *ben avant de voir la réalité justement ben ça... on va dire ben voilà on pourrait dire à l'époque ça me euh j'avais de l'appréhension j'avais*

de l'appréhension avant voilà avant de j'me disais voilà c'est pas évident comment on apprend à un enfant à nager j'avais pas vraiment d'idée » (E5>L.13-16). La crainte de Boris, « j'm'étais dit ah la la ça a l'air hyper stressant » (E5>L.149), apparaît également à propos de l'idée qu'il dit s'être faite de son attitude omniprésente : « moi j'avais l'idée j pense de être tout l temps là avec la perche » (E5>L.79), à propos de la gestion de l'activité des élèves engagés dans le milieu aquatique : « moi j'm'imaginai déjà avec les gamins euh voilà enfin j'imaginai au milieu d la flotte avec ma perche » (E4>L.139-140). Comment comprendre cette crainte liée à une présence permanente, là où d'autres enseignantes signalent *a contrario* leur crainte d'être éloignés des élèves ?

La seconde crainte concerne le risque qu'il voit à avoir avec les élèves une relation pédagogique où il serait amené à les toucher. Cette proximité pourrait, selon lui, être sujet à une « mauvaise interprétation euh du fait de toucher les élèves quoi d'entrer en contact avec eux voilà » (E4>L.65-66) renforcée par la particularité du contexte de la natation où les élèves y sont en partie dénudés : « on va dire d'autant plus y y sont en maillot de bain [rire] donc euh... ouais y sont en maillot de bain donc ça ça serait enfin voilà ça peut être encore plus mal interprété j'dirais » (E2>L.350-351). La représentation que Boris dit avoir du regard extérieur qui serait porté sur son intervention pédagogique : « je pouvais pas savoir aussi euh comment on pouvait être interprété les gestes » (E4>L.72-73) l'amène à penser un enseignement organisé par une prise de distance physique avec les élèves : « je pense que clairement il faut bien vraiment clairement marquer ses distances hein voilà » (E4>L.96-97). Davantage que « la peur de l'accident » (E4>L.331), ce que révèle la parole de Boris est sa peur des conséquences du fait que sa : « responsabilité soit engagée voilà si on parle de la natation c'était ça honnêtement ma peur de base c'était ça finalement si je reviens tout ce que j'ai pu dire pour moi je c'que je ressentais si je pouvais parler de peur c'était j'avais la peur qu'il arrive quelque chose et la peur que ma responsabilité soit engagée » (E4>L.331-336). La crainte de Boris serait liée au fait de « répondre de » et « répondre à » – en référence à l'étymologie latine *respondere* de responsabilité. Il a à assumer la conséquence de ses actes devant la loi morale, à répondre pédagogiquement aux élèves, et se justifier en parole devant des parents qui le placeraient face à ses responsabilités.

La difficulté *a priori* à enseigner la natation qui se lit dans les représentations que Boris dit avoir de cet enseignement semblerait trouver son origine dans les paroles signifiantes de collègues ayant eu une expérience de l'enseignement de la natation : « j'avais aussi une collègue qui m'avait parlé de son expérience en natation » (E5>L.148).

Ces paroles ne seraient pas sans effets sur le rapport imaginaire que Boris dit avoir construit par rapport à l'enseignement de la natation : « y'a beaucoup des des choses qu'on m'a racontées qui m'ont aussi plongé dans cette j'me suis pas mal influencé par c'qu'on m'a raconté ce qui m'a été

dit » (E4>L.138-142). Dans cette parole, la forme active employée, « *j'me suis pas mal influencé* », pour rendre compte de l'influence des histoires racontées sur l'enseignement de la natation pourrait témoigner de leur effet signifiant pour Boris à travers la résonance affective que cela viendrait provoquer chez lui : « *enseigner la natation et que ça la stressait etc... et donc c'est vrai que moi j'm'en suis fait une image à partir de... je me suis fait une image à partir de ce qu'elle me disait et pis je me disais oh là là ça doit être l'angoisse [rire] de passer son temps à se dire [propos incompréhensibles]* » (E2>L.391-394).

Boris continue : « *elle me disait que voilà elle leur apprenait un peu à nager donc euh... sans... sans sans tenir euh la bordure etc... pis qu'en même temps euh... et pis qu'elle me disait qu'elle était comme ça et pis qu'elle hop elle était comme ça avec sa tige dans l'eau pour l'aider et pis que oh pis juste derrière ça enchaînait et pis [rire] oui elle m'a donné cette image* » (E2>L.394-398). L'expression « *elle m'a donné cette image* », peut se lire comme l'effet du Symbolique sur l'Imaginaire, les mots de l'autre forgeant les représentations de Boris.

La parole de l'autre entendue serait aussi celle relative à un événement rapporté par une amie enseignante dans le cadre de la natation : « *moi j'avais euh une amie qui travaille en région parisienne [...] qu'avait eu des soucis par rapport à euh à des parents... qui lui avait dit en gros euh... enfin voilà des histoires comme quoi voilà... vous... comment vous avez touché ma... mon garçon etc... alors elle elle était quand même complètement tombée des nues* » (E4>L.80-85). Cette parole affecte Boris dans la représentation qu'il dit s'être faite du rapport aux élèves en natation : « *du coup moi c'est vrai que j'avais gardé en mémoire ce ce cette chose [rire] un peu... de euh voilà de des soucis que cette cette amie dont cette amie m'a euh fait part... et c'est vrai que je m'étais dit oh là moi [rire] j'aimerais pas avoir des soucis pour ça [rire] donc euh... c'est vrai que tout ça avait influé* » (E4>L.91-94).

L'expérience et l'embarras de l'autre ont contribué à la construction de l'imaginaire de l'enseignement de la natation de Boris : « *moi j'avais pas trop pensé trop avant mais c'est vrai j'y ai pensé surtout quand on m'a raconté l'histoire* » (E4>L.148-149).

Cette parole apparaîtrait pour lui comme un vecteur de transmission d'une appréhension à l'égard de l'enseignement de la natation : « *elle [sa collègue] m'avait donné une version où voilà elle était hyper stressée et tout et du coup c'est vrai ça m'avait j'm'étais dit oh là la ça doit être hyper stressant* ». En s'appropriant les peurs de l'autre, le rapport de Boris à sa collègue ne témoignerait-il pas d'une sorte d'identification (Freud, 1921), entendue comme l'implication intime de l'autre dans la constitution du sujet. La crainte, véhiculée par la parole de l'autre, qui s'est « *insinuée en [lui]* » ne pourrait-elle pas témoigner d'un effet de Réel du Symbolique dans sa façon d'envisager l'enseignement de la natation ?

L'expérience de l'enseignement conduit Boris à minimiser les différentes craintes énoncées précédemment. Ainsi, l'appréhension relative au risque encouru par les élèves dans le milieu aquatique semblerait s'évaporer au regard des conditions d'encadrement dont il fait part : « *la natation [...] on on offre les les conditions pour le faire... y'a les maîtres-nageurs y'a quand même tous les maîtres-nageurs qui surveillent euh on a des plus p'tits groupes d'élèves* » (E1>L.252-253). Ces conditions contribueraient, selon Boris, à la surveillance de l'activité des élèves : « *on favorise quand même euh un maximum de surveillance un maximum de présence* » (E1>L.256-257) et limiteraient les risques pris par les élèves : « *est ce que réellement c'est un... un risque j'sais pas si y en a un pet.. y a un risque mais y reste faible dans le sens où je sais que si réellement ça va pas y... y auront une sécurité y pourront s'accrocher à quelque chose* » (E2>L.107-109).

Le regard que Boris dit porter sur l'enseignement de la natation à l'aune de son expérience aurait également pour effet de le rassurer sur les apprentissages des élèves, et donc sur son enseignement. Qu'il s'agisse des éléments de progression pédagogique : « *c'que j'vois c'est qu'en fait les choses sont bien faites quand même elles sont la progression elle est bien réfléchie* » (E4>L.136-138), du niveau constaté des élèves : « *les enfants ils avaient une meilleure appréhension de l'eau que l'image que j'en avais sans doute que je m'étais donnée* » (E5>L.146-147) ou de la gestion de l'activité : « *l'enseignement de la natation ça se ça se fait bien et pis... euh honnêtement euh dans une séance euh avec moi les élèves y sont en activité quoi voilà y sont en activité et y sont contents* » (E3>L.247-249). L'expérience de l'enseignement amène Boris à dire sa confiance pour cet enseignement : « *en fait maintenant je vous avoue que je suis très en confiance hein y a pas de souci* » (E2>L.374).

L'appréhension que Boris dit avoir à propos des conséquences d'une mauvaise interprétation d'un contact physique avec des élèves semblerait également trouver dans l'expérience de l'enseignement motif à être relativisée : « *c'est finalement j'dirais que c'est une activité sportive où justement euh... y a pas trop de souci vis à vis du contact* » (E4>L.78-79). La modification de représentation de Boris semblerait renvoyer à deux aspects. Le premier tient à l'observation du fonctionnement du MNS dans la relation avec les élèves : « *j'voyais bien par rapport au maître-nageur que euh ouais y avait pas de problèmes il avait pas de gêne* » (E3>L.28-29) qui, dans ce que dit Boris, lui a servi d'exemple : « *je me suis un peu inspiré de son exemple quoi... je me suis inspiré de son exemple* » (E3>L.29-30) pour envisager autrement sa relation pédagogique aux élèves : « *en voyant le maître-nageur euh voilà petit à petit euh j'suis allé à un peu plus euh... on va dire euh entrer un peu plus en contact avec les élèves* » (E3>L.26-27). Le deuxième aspect correspond au constat que Boris rapporte de l'absence d'importance accordée par les élèves au fait d'avoir un contact physique : « *moi ce que j'ai constaté c'est que les élèves s'en moquent* » (E4>L.69-70), et plus généralement par

les autres personnes présentes : « *tout le monde s'en moque en fait tout le monde s'en moque voilà c'est c'était simplement* » (E4>L.75-76).

Ces deux éléments sembleraient avoir diminué, dans la représentation que Boris dit avoir, les craintes liées aux conséquences d'une modalité d'intervention pédagogique qui en passerait par le fait de toucher les élèves : « *c'est pareil en fait c'est c'est sans risque c'est moi c'était c'est vrai que finalement ce qui me faisait un peu plus de crainte c'est... c'était plus euh pfff... voilà vis à vis de euh... un peu de... de mauvaises interprétations... voilà... de des gestes professionnels c'était plutôt ça* » (E4>L.60-63). Ils viennent faire écho à une impression lors de l'observation de la séance de Boris. J'y avais repéré un décalage entre l'intention de Boris de se tenir éloigné des élèves et la réalité de son enseignement où la proximité physique prédominait lors de la passation des consignes. Cette proximité occasionnait de nombreux contacts physiques avec les élèves. J'ai eu l'impression que ces contacts étaient hésitants (légers, fugaces) comme si Boris essayait pour « voir ».

Le rapport à l'enseignement de la natation de Boris peut être appréhendé à partir de l'imbrication des trois registres lacaniens. Le Symbolique de la parole entendue aurait un effet de Réel qui participerait d'un Imaginaire de l'enseignement de la natation faussé.

Par ailleurs, il apparaît de façon flagrante que, en ayant recours à l'expérience pour faire face à l'inconnu de l'enseignement de la natation et se confronter aux appréhensions qu'il y projette, Boris agit face à cet enseignement comme il dit le faire dans son rapport aux pratiques physiques ?

Ainsi, quand il dit à propos de l'enseignement de la natation : « *j pense on l'a souvent face à l'inconnu quand on est confronté à l'inconnu souvent j pense qu'on a toujours à la base une certaine appréhension et puis finalement à partir du moment où on en fait l'expérience on s rend compte que bon ben cette appréhension elle avait sans doute lieu d'être mais pour autant on la dépasse quoi* » (E5>L.44-47), il reproduit ce qui l'organise en tant que pratiquant, c'est-à-dire de trouver une forme de satisfaction après-coup à se confronter à un milieu inconnu source d'appréhension.

3.2 Une difficulté à gérer l'hétérogénéité des élèves

Une autre difficulté à enseigner la natation qui pourrait apparaître dans l'analyse des paroles de Boris serait liée à la compétence à prendre en charge l'hétérogénéité des élèves : « *j'ai pas anticipé euh le problème [...] d'hétérogénéité* » (E3>L.95).

Cette difficulté relative à la régulation différenciée des apprentissages des élèves émerge quand Boris évoque le constat de l'impossibilité de certains de ses élèves à accepter d'entrer par la tête pour réaliser un plongeon : « *on a déjà bien travaillé le plongeon là normalement y y arrivent tous à peu près bien... enfin y en a deux qui... qui tssst... ben y bloquent en fait [...]* » (E3>L.3-4).

Il dit du blocage de ces élèves qu'il relèverait d'une impossibilité à accepter de remettre en cause leurs repères visuels : « *c'est les deux seuls en fait voilà dès qui arrivent hop vraiment y entendent pas y faut on garde le menton... que voilà collé à la poitrine on regarde... à chaque fois vraiment c'est plus fort qu'eux y lèvent la tête* » (E3>L.4-8) et ce malgré les conseils que Boris dit donner avant ou au cours du plongeon : « *même si j'lui dis "all.. on... tu m.. mais garde la... garde la tête" [...] c'est plus fort que lui on c'est un réflexe euh... il ouvre dès qu'y bascule...* » (E3>L.134-135).

Confronté à cette situation Boris dit éprouver de la difficulté : « *c'est difficile vraiment de leur faire lâcher leur blocage vraiment quand euh voilà quand un gamin a un blocage il ben qu'il veut pas lâcher c'est difficile de lui faire lâcher* » (E5>L.56-58), ce qui ne serait pas sans l'affecter : « *de les voir certains ne pas lâcher justement ne pas enfin ne pas avoir conf... conscient... confiance dans dans l'eau ça apporte une certaine frustration on aimerait dire "allez ben lâche lâche toi"* » (E5>L.61-63). Cette parole performative : « *"allez ben lâche lâche toi"* » comme dernier recours pour faire progresser ce type d'élèves, en étant inefficace ne traduirait-elle pas son impossibilité dans cette situation à tenir la position du sujet supposé savant et sachant, et peut-être une absence du transfert didactique (Blanchard-Laville, 1997) ?

Cette situation d'inefficacité pédagogique est source de difficulté pour trouver des solutions didactiques susceptibles de faire réussir les élèves : « *c'que j'trouve difficile euh c'est de... ben... comme pour les cet exemple de cet élève c'est de... de trouver les différents leviers qui vont permettre de faire euh... basculer la situation vraiment de faire que vraiment l'élève... qui est en échec hien sur une situation... et ben réussisse l'exercice* » (E3>L.390-393).

Les solutions envisagées par Boris sont de natures diverses. Elles apparaissent :

- sous forme de tentatives d'explications : « *j'lui ai expliqué qu'y faut qu'il ait confiance que... voilà que... fallait vraiment qu'y se qu'y se laisse aller que c'était hard mais [rire] j'sais pas il arrive pas à se laisser aller [rire]* » (E3>L.138-140) ;

- sous forme des conseils d'ordre technique : « *le problème souvent c'est un peu la technique donc euh je c'est plutôt d'ordre technique que je les conseillerai* » (E3>L.115-116) liés à l'analyse du comportement des élèves que Boris établit : « *en fait y a beaucoup y partaient comme ça [mime la position de la tête en hyper extension] donc y partaient y faisaient y avaient déjà la tête en en... donc euh voilà j'leur ai dit "voilà on garde le menton on essaye de on r'garde vers le bas on essaye de mettre les bras au-dessus de la tête et pas de pas enfin pas la tête comme ça voilà"* » (E3>L.120-124) ;

- sous forme de simplifications de la tâche (diminution de la hauteur du plongeon) : « *j'ai changé j'lui fais changer la position j'lui fais commencer en plongeon chevalier euh... euh... euh j'ai même essayer de de le mettre en... vu qu'en position chevalier ça ça changeait rien j'ai essayé de le mettre en position un peu euh grenouille un peu* » (E3>L.18-21).

Les solutions envisagées et mises en œuvre ne semblent donc pas suivies d'effets. En proposant des interventions basées sur une parole injonctive « *j'lui ai expliqué qu'y faut qu'il ait confiance* », sur des régulations techniques « *c'est plutôt d'ordre technique que je les conseillerais* » (E3>L.115-116) ou encore par l'intermédiaire de variables didactiques, la parole de Boris n'atteint pas son but.

À cette infécondité langagière s'ajoute la difficulté à prendre en compte la singularité des élèves : « *ça a marché pour euh quasiment tous les élèves... voilà... donc euh j'pense que quand même c'est que c'était des bons des bons conseils vu que la plupart maintenant y sont tous euh contents* » (E3>L.162-164).

Si Boris dit en premier lieu que cette difficulté ne l'affecte pas : « *ben ffff [rire] pffff je le vis pas.. pas mal hein ben j'me dis simplement... que euh... j'sais pas j'essaye de réfléchir à quel autre euh mmm... conseil je pourrais lui donner* » (E3>L.144-145), une autre lecture de sa parole permet d'en proposer une interprétation différente. Ainsi, quand il précise « *je le vis pas... pas mal* », la prise en compte de la double négation « *pas... pas* » invite à considérer que cette expression marquerait plutôt le caractère désagréable que revêt pour Boris le fait de ne pas pouvoir faire progresser cet élève.

Ce qui semble surtout affecter Boris dans cette situation est lié à l'impossibilité qu'il suppose à cet élève de pouvoir prendre en compte ses conseils : « *des fois oui ça m'exaspère un peu [rire] ben quand y voilà je je j'lui dit dix mille fois machin enlève ta tête et pis y continue au bout d'un moment j'dis bon ben allez on passe à autre chose [rire]* » (E3>L.364-366). La réaction dont témoigne Boris devant cet élève « *pas très motivé* » (E3>L.362) fait écho à l'attitude qu'il dit apprécier chez les élèves : « *dans mon groupe y sont tous complètement [rire] y sont tous chauds [rire] y sont tous motivés... ah j'suis content d'avoir des élèves motivés hein franchement [rire]* » (E3>L.343-344). Se lit dans ces deux perceptions des élèves l'écart entre l'élève idéal pour Boris et la réalité de la classe.

La difficulté de Boris à prendre en charge l'hétérogénéité des élèves se dévoile aussi quand il précise : « *j'ai pas euh j'ai pas anticipé euh le problème d'homogé enfin d'hétérogénéité parce que de manière générale pour ces exercices là j'pense pas que euh... y aura de problème... enfin par rapport au... à leur niveau voilà je pense pas qu'y en... j'pense que y y s'y arriveront tous assez bien* » (E3>L.94-97).

La difficulté à différencier, au sens d'obstacle pédagogique, est renforcée quand certains élèves, confrontés à des difficultés, sont confiés à un MNS : « *y en a deux qui... qui tsst... ben y bloquent en fait et je voulais voir justement p't'être avec le... le maître-nageur si y pouvait pas euh... voilà essayer de de les faire progresser là-dessus* » (E3>L.4-6). Boris s'avoue incompetent : « *j'me dis que peut-être y y trouvera peut-être une euh... [silence] j'sais pas peut-être y trouvera parce que moi j'arrive pas à trouver la solution* » (E3>L.13-14), et souligne : « *y m'a dit "voilà bon autant ut... exploiter... utiliser cette aide" hein* » (E3>L.150-151). La facilité que revêt pour lui le fait de s'adresser au MNS pour différencier son enseignement : « *on était tous sur le même exercice donc*

c'était plus facile je vous dis alors que quand on a deux exercices différents je un peu plus difficile voilà... oh et aussi par facilité honnêtement » (E4>L.264-266). Cette délégation renvoie à l'envie que Boris dit avoir de faire « avancer » son groupe d'élèves. Se lit en creux de la volonté exprimée par Boris de faire progresser certains élèves au détriment d'autres une forme de culpabilité liée à la difficulté de ne pas être l'enseignant de tous.

Le dernier élément relatif à la difficulté à prendre en charge l'hétérogénéité des élèves apparaît dans la parole de Boris à propos de sa préférence à encadrer des élèves « nageurs » plutôt que débutants.

Boris dit ne pas aimer enseigner à des élèves qu'il qualifie de débutants » : « *j'me sentais plus d'enseigner à des des des élèves qui savent déjà nager plutôt que apprendre à nager à un enfant qui sait pas nager* » (E3>L.268-269), même s'il ne peut en formuler les raisons : « *j'sais pas c'est... ben j'sais pas j'ai je je j'ai pas j'arrive pas trop à expliquer mais ça me plait moins voilà ça me plait moins de euh... euh... voilà euh ça ff j'sais pas peut être que... honnêtement je sais pas j'sais pas trop comment expliquer* » (E3>L.304-306).

À la différence de classe « *oui c'est différent c'est différent dans la classe* » (E3>L.310), l'enseignement de la natation lui fait préférer les élèves « débrouillards » : « *j'aime... j' préfère être avec euh c'est mon goût voilà j' préfère être avec des avec les élèves là pour la natation j' préfère être avec les élèves un peu débrouillards* » (E3>L.306-308). Le signifiant « goût », employé par Boris, pourrait, en référence à l'étymologie latine du terme savoir – *sapere*, la saveur – faire écho à la saveur que revêt pour lui le savoir à enseigner et sa difficulté une relation didactique qui ne serait pas à son « goût » ?

L'analyse de sa parole fait émerger deux raisons à cela. La première raison tient au constat que Boris dit faire d'une certaine passivité au sein des groupes constitués d'élèves débutants, en contrepoint de son souhait de proposer un enseignement où les élèves seraient constamment actifs : « *la collègue elle est avec la perche etc... les autres y sont un peu obligés d'attendre... pendant qu'elle elle est avec la perche avec un élève* » (E3>L.258-260).

La deuxième raison renvoie à la nécessité d'un accompagnement permanent des élèves débutants dans certaines situations : « *pour ceux qui vraiment qui découvrent la profondeur etc... ben on doit... faut quand même toujours euh les accompagner* » (E3>L.291-292) que Boris trouve : « *peu plus un peu plus qui un peu plus chiant voilà* » (E3>L.300). Se lit ici sa difficulté et son agacement provoqué par le décalage entre la situation d'enseignement – être présent pour des élèves dépendants – et sa satisfaction personnelle à expérimenter seul – l'apprentissage de la natation, l'apprentissage de son enseignement. Le caractère « chiant » de la situation ne serait-il pas lié au fait de se voir imposer de jouer le rôle de sa mère (qui aide et surveille) plus que celui de son père (qui laisse faire) ?

Prendre en charge les élèves débutants est aussi pour Boris source de stress : « *c'est un peu stressant je pense c'est stressant d'être tout l'temps [petit rire] tout l'temps là* » (E5>L.85-86)

À propos de cet état, il signale avec lucidité : : « *j'pense que le stress c'est un peu réciproque j'dirais même que le stress de l'enseignant va stresser les enfants et le stress des enfants va stré... stresser l'enseignant* » (E5>L.89-90).

De plus, Boris associe la difficulté à prendre en charge des élèves débutants à une nécessaire proximité physique : « *j'avais l'idée j'pense de être tout l'temps là avec la perche etc... tout le temps voilà toujours* » (E5>L.79-80), avec laquelle Boris dit éprouver quelques craintes. Quand l'enseignement à des élèves nageurs lui permet d'« *observer déjà avec un peu plus de distance on peut les laisser voilà être dans l'milieu aquatique en confiance* » (E5>L.82-83), l'encadrement d'élèves non nageurs requiert une présence permanente. Cela vient perturber son désir de ne pas entrer en contact avec les élèves : « *en natation euh j'jj franchement je je je les touche pas les élèves [...] je les touche pas* » (E2>L.421-422) et de proposer un enseignement physiquement distancié : « *dans la manière dont j'enseigne euh clairement j'garde une distance hein... voilà* » (E2>L.413-414).

4. Discussion

La chaîne signifiante du discours de Boris croisée avec celle du chercheur a permis de trouver une hypothèse interprétative « maitresse » au sens du signifiant maître lacanien. Elle repose sur la relation de Boris au couple responsabilité/culpabilité et semble tout à fait représentative de quelque chose de la structure de cet enseignant.

La responsabilité constitue l'obligation faite à une personne de répondre de ses actes du fait du rôle et/ou des charges qu'elle doit assumer et d'en supporter toutes les conséquences. En considérant avec la psychanalyse que les actes d'un sujet sont dépendants de son désir inconscient, la responsabilité du sujet est d'être responsable devant son désir.

La culpabilité peut se définir comme une émotion morale, c'est-à-dire le sentiment de faute ressenti par un sujet, que celle-ci soit réelle ou imaginaire, d'avoir transgressé une règle. En psychanalyse, Freud (1923a) identifie la notion de culpabilité inconsciente pour caractériser la faute commise par le sujet dans son fantasme vis-à-vis du Surmoi. « Le sentiment de culpabilité inconscient ne s'éprouve pas comme culpabilité [...] il est éprouvé essentiellement comme angoisse de culpabilité » (Scarfone, 2003, p. 1633). Se sentir coupable inconsciemment ce serait s'exposer à l'effet d'un jugement non formulé. Autrement dit, la culpabilité pour la psychanalyse c'est être coupable devant la parole de l'Autre.

L'enseignement de la natation confronte Boris à trois formes de responsabilité qui se télescopent voire s'affrontent. La première est une responsabilité didactique celle de faire progresser les élèves : « *j'essaye quand même de leur expliquer [...] pour progresser* » (E2>L.440-441). La deuxième responsabilité est déontologique et renvoie au fait de préserver l'intégrité physique des élèves : « *le risque à la piscine clairement... c'est le risque un peu qui se noient* » (E2>L.317-318). La troisième est une responsabilité éthique, et l'amène à ne pas entrer en contact physique avec les élèves : « *ben non en natation euh j'jj franchement je je je les touche pas les élèves [rire] voilà* » (E2>L.421).

Le rapport à la responsabilité, que Boris dit avoir, trouve son ancrage dans l'effet que la parole de l'autre provoque en lui. Il dit sa peur imaginaire de se confronter à l'enseignement de la natation et son sentiment de culpabilité anticipé de devoir faire face à ce que cet enseignement pourrait avoir comme conséquences.

La parole d'une collègue racontant « *son expérience en natation [...] où voilà elle était hyper stressée* » (E5>L.148-150) construit l'image que Boris dit se faire de cet enseignement : « *c'est l'image qu'on s construit suite à la parole de l'autre* » (E5>L.198).

En reprenant les combinaisons borroméennes de Zizek (1999), l'effet du Symbolique Réel – le signifiant réduit à une formule insensée – produit par la parole : « *elle m'avait donné une version [...] donc j'avais cette peur aussi qui s'était un peu insinuée en moi* » (E5>L.149-151), associé à un effet Symbolique Imaginaire – la parole fabrique de représentation : « *je me suis fait une image à partir de ce qu'elle me disait et pis je me disais oh là là ça doit être l'angoisse [rire] de passer son temps à se dire [propos incompréhensibles]* » (E2>L.392-394) viennent révéler une forme d'angoisse : « *là pour le coup ça a plutôt un effet du coup plutôt anxiogène voilà par rapport à par rapport à [rire] mon enseignement* » (E4>L.167-168).

Cet « *effet anxiogène* » renverrait à la crainte que Boris dit avoir en se représentant sa gestion des élèves dans l'eau : « *j'ai je me suis imaginé en train de voilà de d'être là hyper stressé avec des gam... qui paniquent dans l'eau et pis être là ah voilà [rire]* » (E5>L.196-197). Par ailleurs, Boris dit craindre les conséquences au fait de toucher les élèves : « *ce qui me faisait un peu plus de crainte c'est... c'était plus euh pfff... voilà vis à vis de euh... un peu de... de mauvaises interprétations... voilà... de des gestes professionnels c'était plutôt ça* » (E4>L.61-63). Sa parole est porteuse d'une forme de culpabilité anticipée devant la crainte des conséquences de ses actes.

Être contaminé par la peur de l'autre – sa collègue qui le projette dans la peur d'une responsabilité imaginée – renvoie Boris à la contamination par la peur de l'autre maternelle. En effet, il signifie qu'enfant : « *j'avais ramassé une seringue donc voyez voilà je l'avais rapportée* » (E5>L.182). Ce qui engendra une réaction vive de la part de sa mère : « *elle était paniquée elle m'a dit "ah va poser ça tout de suite"* » (E5>L.184), dénonçant ainsi l'irresponsabilité de son acte. Cette

réaction semblerait alors l'avoir soumis à une forme de culpabilité anticipée en projetant les conséquences possibles : « *puis elle m'avait dit "faut pas toucher aux piqûres etc. ça ça donne des maladies" » (E5>L.185-186). Boris se serait alors trouvé confronté *a posteriori* à son irresponsabilité et placé *a priori* dans une forme de culpabilité anticipée.*

De plus, à propos de ses débuts dans l'enseignement, la parole maternelle a renforcé ce sentiment : « *ma maman [...] m'avait dit dès le début Boris parce qu'elle me connaissait [rire] elle m'a dit "Boris sois ferme dès l'début" elle me dit "je sais comment tu peux fonctionner" » (E4>L.201-203), sous forme d'avertissement : « "voilà faut que tu sois ferme dès l'début parce que sinon après t'auras tout l'temps d'rattraper ça mais si tu commences et que t'y vas trop gentiment tu vas passer une année à faire de la" [rire] » (E4>L.203-206).*

Dans ce que rapporte Boris, la parole maternelle a pointé sa possible irresponsabilité à instaurer un climat de classe serein. Il y a alors dans cette parole, qui met Boris dans une forme d'irresponsabilité anticipée, quelque chose d'une prédiction auto réalisatrice qui n'est pas sans l'affecter. Il désire être « ferme » en natation en aidant les élèves, en les surveillant, en les touchant pour apprendre, et paradoxalement se sent coupable de ne pas le faire quand le poids des interdits moraux ou des impossibilités didactiques l'en empêchent.

Dès lors, ce que porte la parole de l'autre est à la fois la peur que Boris dit devoir assumer face à certaines responsabilités et une forme de culpabilité anticipée vis-à-vis d'une attitude irresponsable que Boris imagine qu'on pourrait lui supposer : « *il arrive quelque chose à un élève voilà on vient euh tout de suite me montrer du doigt enfin dire voilà euh que j'ai pas j'ai pas assurer euh voilà que j'ai pas été professionnel etc... et pis ben voilà la famille choisit de faire des poursuites judiciaires [rires] des choses comme ça quoi » (E4>L.363-366). Il semblerait donc que la crainte de Boris puisse résider dans le fait de ne pas être considéré comme un professionnel à l'éthique irréprochable, ce qui, en outre, générerait chez lui une culpabilité à ne pas répondre au désir de l'Autre : l'Autre parental, l'Autre savant (MNS), l'Autre social.*

Ainsi, dans l'enseignement de la natation, l'effet de la parole de l'Autre le confronte à la peur de se sentir coupable de tout ce qui pourrait arriver et dont il serait tenu pour responsable : « *j'ai pas mal peur de c'qui pourrait arriver » (E4>L.360), à tous les niveaux : noyer les élèves, toucher les élèves, ne pas aider les élèves à apprendre, etc. Finalement, la parole adressée par l'Autre à Boris serait pour lui source de la peur imaginaire d'une culpabilité anticipée face à la responsabilité projetée.*

Assumer les différentes responsabilités qui lui incombent en tant que professionnel de l'éducation serait pour Boris une source de tension dans la mesure où répondre de l'une lui ferait craindre de devoir assumer les conséquences d'une autre.

Ainsi, faire le choix d'en passer par un « toucher pédagogique » pour être le garant de l'apprentissage des élèves : « *si je veux vraiment pouvoir faire ça... faut que j'le je le j'le touche voilà [rire]* » (E3>L.440-441) impliquerait de devoir assumer la responsabilité des actes, et des intentions qui leur sont associés : « *ben mauvaise interprétation euh du fait de toucher les élèves quoi d'entrer en contact avec eux voilà* » (E4>L.65-66)

À l'inverse, en refusant de toucher les élèves, « *ben non en natation euh j'jj franchement je je je les touche pas les élèves [rire]* » (E2>L.421), il se retrouverait à devoir assumer la responsabilité d'un enseignement source d'insatisfaction : « *j'pourrais mieux expliquer des fois les mouvements des choses comme ça... tu vois de dire voilà viens hop* » (E2>L.436-437), de frustration : « *ça apporte une certaine frustration on aimerait dire "allez ben lâche lâche toi"* » (E5>L.62-63), et d'un certain malaise : « *ben ffff [rire] pffff je le vis pas.. pas mal hein* » (E3>L.144). Le contexte de l'enseignement de la natation confronterait donc Boris à une forme de tension entre répondre à l'exigence surmoïque qui le pousserait à être l'enseignant éthique dans sa relation aux élèves et comptable de leurs apprentissages, et la satisfaction de son Idéal du moi professoral.

Par ailleurs, la tension éprouvée par Boris pourrait également être relative à sa responsabilité face au désir parental. Le désir de son père qui le pousse à laisser les élèves se débrouiller et le désir de sa mère qui lui demande de conseiller et d'aider le placerait devant un conflit narcissique. En référence au narcissisme primaire (Freud, 1914), c'est-à-dire s'aimer parce qu'on est aimable par l'autre, Boris ne semblerait pas être en mesure de choisir qui aimer en tant que fils et professeur idéal : le Boris aimable par la mère s'il s'occupe des élèves ou le Boris aimable par son père s'il les laisse apprendre seuls.

Afin de s'éviter de ressentir de la culpabilité face aux conséquences de ses actes, Boris mettrait en place des conduites pédagogiques d'évitement. Il s'agit d'échappatoires dans la relation pédagogique lui permettant de contourner une difficulté d'enseignement relative à un « impossible à » au sens de la psychanalyse. Cette forme d'esquive fait écho à la notion de « savoir y faire » (Lacan, 1976-1977) qui correspond à la façon dont l'analysant réussit à se débrouiller avec son symptôme.

La première échappatoire consiste à privilégier le groupe d'élèves nageurs au détriment des élèves débutants : « *cette angoisse que j'pouvais avoir voilà cette appréhension que je vis hé ben j'pense que j'étais d'autant plus vigilant justement à [...] des enseignements qui euh justement ne me mettraient pas dans cette situation euh un peu de stress voilà j'ai quand même choisi les bons nageurs* » (E5>L.300-303). Ainsi, il fait le choix d'encadrer le groupe de « nageurs » pour deux raisons : d'une part éviter d'assumer la responsabilité qui lui fait peur de surveiller les élèves débutants et d'autre part, échapper au dilemme de devoir surveiller les élèves débutants de façon quasi permanente comme son instance surmoïque lui imposerait et de les laisser en autonomie comme

sa pratique pédagogique – et donc son Idéal du moi professoral – lui commanderait. Pour résoudre ce conflit de culpabilité entre laisser les débutants en autonomie ou « trop » les surveiller, il trouve un échappatoire didactique et pédagogique : s’occuper des bons nageurs.

La deuxième échappatoire vise à confier les élèves qui présentent des difficultés d’apprentissage aux MNS, ce qui pourrait témoigner d’une forme d’évitement à assumer la responsabilité de ne pas faire progresser tous les élèves : « *un élève euh avec un... qu’a un peu du mal à... à être en confiance dans l’eau dans l’entr... dans l’entrée dans l’eau... et non et c’est pas à cette séance où justement j’l’ai j’ai confié les deux élèves au maître-nageur ?* » (E4>L.30-33). Boris semblerait se déresponsabiliser des élèves pédagogiquement et didactiquement parce qu’il semble être dépourvu des gestes professionnels pour les faire progresser : « *y en a deux qui... qui tssst... ben y bloquent en fait et je voulais voir justement p’t’être avec le... le maître-nageur si y pouvait pas euh... voilà essayer de de les faire progresser là-dessus* » (E3>L.4-6). Ce mode de fonctionnement semble cependant l’affecter et le culpabilise de ne pas être l’enseignant qui fait réussir tous ses élèves : « *j’accepte [rire] là j’lâche prise parce que des fois je j’ai vraiment envie que tout le monde y arrive [...] j’dis bon ben allez... c’est pas grave... c’est pas grave [rire] y arrivera peut être un jour avec quelqu’un d’autre [rire]* » (E3>L.377-380). Aussi, l’image que Boris a de lui en tant qu’enseignant serait marquée par deux dysfonctionnements professionnels : celui de ne pas savoir faire mettre en place les gestes professionnels permettant de faire progresser un élève en difficulté et celui de ne pas pouvoir assumer la responsabilité de l’enseignement des élèves qui ont besoin d’une aide soutenue pour apprendre.

Enfin, la troisième échappatoire repose sur le fait d’éviter d’en passer par le toucher pour aider certains élèves à apprendre, ce qui le pousserait à confier ces élèves aux MNS : « *Ouais ben j’garde mes distances c’est vrai... bon ce sera pareil... je vais faire pareil... après euh... j’ai peut-être cet élève euh... je vais peut-être finir par arriver au bout d’un moment à lui dire bon allez hop et p’têtre j’vais l’aider [rire] j’sais pas* » (E3>L.428-430). Un conflit apparaît entre le fait de ne pas aimer être en contact avec les élèves : « *non non mais je vous dis moi j’aime pas trop le le truc c’est que ben moi j’veux éviter toute toute histoire moi [rire]* » (E3>L.444-445) et la nécessité d’être en contact physique avec les élèves pour qu’ils progressent dans leurs apprentissage : « *Ben au fait de voilà euh... j’verrai comment j’sens pour euh... ben pour voilà parce que va fall... si je veux vraiment pouvoir faire ça... faut que j’le je le j’le touche voilà [rire]* » (E3>L.440-441) « *Ben c’est pour c’est pour qui progresse hein... c’est pour les aider* » (E3>L.450).

Dès lors, il semblerait qu’émerge un paradoxe de ce que dit Boris de sa conduite avec les élèves en natation : il semble se sentir coupable de confier les élèves en difficulté aux MNS mais s’il procédait autrement, il se sentirait coupable que les élèves ne bénéficient pas d’un enseignement qui

leur permettent de progresser. Autrement dit, être responsable du progrès des élèves l'oblige à s'en déresponsabiliser en les confiant au MNS.

Le sentiment de culpabilité réside alors dans ce paradoxe entre ne pas confier ces élèves à un autre professionnel, ce qui l'oblige à affronter son Surmoi qui l'enjoint de les faire progresser, et se décharger de ces élèves en se sentant coupable du côté de l'Idéal du moi qui renvoie à l'image qu'il a de l'enseignant idéal comme de celui qui s'occupe de faire progresser tous des élèves. Le choix que Boris dit faire consiste à répondre à son Surmoi en confiant ses élèves au MNS, ce qui, de fait, engendre de la culpabilité par rapport à son Idéal du moi professoral. Ce fonctionnement pourrait être qualifié de « déresponsabilisation responsable » en ce sens que Boris, se faisant responsable des progrès de ses élèves, se déresponsabilise en les confiant à un autre professionnel.

Le rapport de Boris à la responsabilité renvoie à l'attitude de « présence/absence » évoquée dans la nature de ses difficultés. Cette attitude pédagogique serait ce qui permet à Boris de faire avec le « principe de plaisir » et le « principe de réalité » (Freud, 1911). Son principe de plaisir consisterait à pouvoir satisfaire le double désir parental. Être celui de la figure paternelle qui laisse les élèves apprendre sans lui : *« moi j'avais un papa qui laissait toujours ben il nous laissait prendre on était petit il nous laissait prendre le marteau et tout si on se tapait sur les doigts ben on avait mal et pis c'est comme ça qu'on apprenait [...] j pense que c'est important d'expérimenter pour acquérir justement cette autonomie et ça passe par de la pratique »* (E5>L.118-122) et être celui de la figure maternelle qui accompagne, conseille : *« ma maman m'avait quand même donné des conseils ben j'ai bien été content qu'elle partage son expérience »* (E4>L.201-202). Son principe de réalité serait de pouvoir en assumer les conséquences pédagogiques. La position de « présence/absence » de Boris apparaît comme une signature de sa division subjective.

Le contexte de l'enseignement de la natation provoque une division du sujet liée à l'affrontement permanent de deux formes de responsabilités – l'une liée au Surmoi et l'autre à l'Idéal du moi – et du sentiment de la culpabilité que Boris ressentirait quel que soit le choix qu'il fasse.

L'enseignement de la natation place Boris dans une position de choix impossible à tenir et à assumer qui génère de la peur : *« j'avais la peur qu'il arrive quelque chose et la peur que ma responsabilité soit engagée »* (E4>L.335-336).

Tel un dilemme, quelle que soit l'option choisie, elle met en péril son système de valeurs et déstabilise son désir d'être à la fois l'enseignant idéal qui fait progresser ses élèves et celui qui, par éthique et honnêteté intellectuelle, sait qu'il doit soit confier ses élèves aux MNS soit les toucher pour qu'ils progressent.

L'enseignement de la natation est un enseignement difficile pour Boris dans la mesure où la responsabilité qui l'embarrasse le confronte à un impossible à tenir une position responsable du côté de son désir et un impossible à passer dans une éthique de la responsabilité qui nécessiterait d'assumer

une forme de culpabilité subjective, car c'est paradoxalement la reconnaissance de la culpabilité, et non son évacuation, qui permet la responsabilité. Pour Boris, il y a un lien de nécessité : pour être responsable, il faut se sentir coupable.

Boris signale que sa parole adressée lors des entretiens de cette recherche l'a amené à se rendre compte en partie de sa position subjective en natation : « *voilà parce que les questions que tu m'poses faut toujours voilà faut faut répondre du tac au tac donc tu vois c'est dans l'temps j'ai pas forcément toujours le temps y'a des tas de réponses j'aurais répondu autrement si j'avais pris le temps de réfléchir* » (E5>L.346-348). Là encore son rapport à la responsabilité apparaît : « *fait c'que j'ai trouvé intéressant c'est finalement la capacité enfin finalement à se justifier de ses actes ou de ses choix ou de ses enfin c'est ça qu'j'ai trouvé très intéressant* » (E5>L.340-341).

Le rapport de Boris à l'enseignement de la natation peut se référer aux attitudes d'ocnophile ou de philobate proposées par Balint (1956) pour caractériser la façon d'être au monde et la relation à son objet de désir. L'ocnophile est celui qui n'a aucune liberté avec son objet ; il reste ancré dans le désir de l'Autre. Le philobate est celui qui recherche la prise de distance avec l'objet ; il quitte le désir de l'Autre.

Dès lors, Boris serait plutôt ocnophile dans son rapport à la natation, amarré par la parole dans le désir de l'Autre, mais également parce qu'il se fait responsable du désir de l'Autre. Il est garant du désir de l'Autre, celui de sa mère (accompagner, aider, conseiller) et celui de son père (laisser faire seul, apprendre en autonomie). Paradoxalement, le fait d'en passer par l'expérience de l'enseignement qui modifie son rapport à l'enseignement de la natation le situerait plutôt comme philobate ; la loi du père l'impactant davantage que la parole de la mère. Cette ambiguïté dans la position à tenir rend l'enseignement de la natation difficile pour Boris.

Afin de sortir de la dichotomie responsabilité/culpabilité auquel le confronte l'enseignement de la natation : faire avec le désir du père, faire avec le désir de la mère et faire avec son propre désir, Boris devra réussir à faire ce qu'il qualifiait de « *saut direct un peu dans l'inconnu* » (E4>L.223-224) pour arriver dans « l'un connu », lui en tant que sujet responsable devant son désir.

Chapitre 5 : La discussion des cas ensemble

Les quatre cas présentés, fort de leurs singularités, témoignent de l'unicité du sujet et révèlent que toute tendance symptomatique « a un motif, un sens et une intention » (Freud, 2000), p. 256) qui ne sont pas partageables et sont « en corrélation avec l'expérience de vie » (*id.*, p. 259) du sujet. Cette signification a été repérée dans la présentation individuelle des cas et montre formellement « des rapports cohérents avec le trauma provocateur » (*id.*, p. 265).

Il semble cela dit que pour ces quatre cas, la singularité se conjugue avec l'effet de l'occasion sociale (au sens Goffmanien) de l'enseignement de la natation.

Ainsi, dans les traits de structure qui émergent pour chaque sujet, apparaissent certaines similitudes qui invitent à considérer la structure du sujet, au-delà de la structure d'un sujet. La structure, rappelle Doucet (2001, p.116), « est un ensemble d'éléments psychiques co-variants tels qu'ils articulent le sujet et son propre rapport à la jouissance ». C'est donc ce qui relie le singulier à l'universel de la condition humaine dont il est question dans la mise en lien des quatre cas présentés ici.

Il n'est pas question ici de proposer une unification des cas en une seule famille qui ferait dangereusement pencher cette réflexion vers les classements du DSM⁷³ pour lesquels des symptômes identiques s'expliquent par une cause similaire et demandent le même médicament. Il s'agit de montrer que le contexte peut jouer sur la structure d'un sujet. Pour des causes différentes, chacun de ces cas présente un symptôme commun à travers un rapport troublé à l'enseignement de la natation. Tous, sous des formes différentes, montrent un impossible à faire usage de certaines compétences professionnelles – concevoir, animer, différencier, réguler et évaluer – dans le contexte de la « piscine ».

Leur embarras relève de causes subjectives différentes : un impossible à dépasser l'effet signifiant du moulin pour Pierre ; un impossible à surmonter l'angoisse pour Zoé ; un impossible à ne pas manquer pour Isabelle et un impossible à gérer le dilemme provoqué par l'opposition paradoxale entre la parole du père et celle de la mère pour Boris, mais tous se caractérisent par une difficulté à enseigner.

Dans cette perspective, s'affirme la spécificité de la psychanalyse qui ne peut séparer le symptôme du sujet qui le manifeste et qui affirme qu'un symptôme identique a des causes distinctes et qu'une cause analogue peut provoquer des symptômes différents.

Il s'agit, dans cette tentative de synthétisation, de s'enseigner du cas pour en faire plus qu'un exemple. Dans une logique praxique, cet enseignement pourrait influencer une façon de transmettre

⁷³ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

le « comment enseigner la natation », notamment en s'intéressant au rapport subjectif et inhibant que ce contenu peut induire chez certains professeurs des écoles.

Dès lors, cette discussion des cas ensemble présente quatre psycho-logiques de relation à la réalité en quelque sorte partagées. Il semblerait tout d'abord que cet enseignement provoque un affect colorisé par l'angoisse. Il confronterait ensuite de trop près le sujet à la question existentielle de la mort et montrerait combien celui-ci est déterminé par le discours parental dans son rapport à la natation. Enfin, pour certains enseignants, il toucherait à quelque chose de la relation d'objet.

1. La natation, un enseignement qui affecte

La difficulté à enseigner la natation, et ses causes, repérées dans cette recherche pour chacun des cas, polarisent la question des affects.

Cette difficulté rend compte pour chaque enseignant d'un rapport au savoir affecté par l'effet signifiant de ce que revêt pour chacun la confrontation à l'enseignement de la natation. Ce rapport signale que la natation par ce qu'elle provoque pour ces enseignants n'est pas un enseignement neutre. Il y aurait un « effet natation » qui témoignerait de la valeur affective que prend pour le sujet cet enseignement.

Cet effet peut notamment se caractériser au regard des caractéristiques du lieu de la piscine qui en font un espace pédagogique particulier, pouvant affecter ces enseignants. Il y aurait ainsi un effet du lieu sur le sujet.

Le milieu aquatique, par le danger potentiel auquel il expose élèves et enseignants et par le rapport à l'eau construit par chacun, constitue un élément affectant ces enseignants. Chacun des cas en fait part à travers la peur qu'ils disent avoir éprouvée face au risque objectif ou subjectif qu'un élève se noie. La piscine est également un espace modifiant la nature de la relation pédagogique. La crainte de Boris à assurer une présence permanente auprès des élèves ou l'impossibilité pour Zoé et Pierre de se départir de cette présence, témoignent de façon singulière de l'effet du lieu « piscine » sur la relation pédagogique et de ce que cela provoque pour ces enseignants. L'enseignement de la natation à la piscine se caractérise aussi par un espace pédagogique partagé avec les MNS, dont la présence expose ces enseignants à la manifestation d'affects. Cette présence s'illustre pour Pierre à travers la parole angoissante du MNS qui le confronte à sa peur de mettre les élèves en danger. La présence du MNS est aussi celle crainte par Isabelle quand elle est amenée à exposer son manque à savoir.

L'effet « natation » rend compte de la valeur signifiante accordée par chaque sujet à la natation. Elle est révélatrice de l'histoire du sujet et liée à une réalité intérieure qui se superpose à une réalité extérieure.

Autrement dit, la peur face au danger potentiel du milieu aquatique masque la peur d'autre chose qui renvoie le sujet à quelque chose de son objet. Les élèves risquent, dans l'absolu, de se noyer ; les MNS, d'évidence, surveillent et conseillent. Mais le poids de ces éléments n'est pas le même pour tous les sujets. Les quatre cas présentés, dans leur appréhension, laissent tous apprécier un peu du lien entre le sujet et quelque chose de son désir.

La difficulté à enseigner peut être le signe d'une manifestation des affects pour ces enseignants ; les causes proposées pour comprendre ces difficultés renvoyant au rapport du sujet à son désir. Ce qui affecte le sujet est la dépendance qui le lie au désir de l'Autre et qui l'oblige à n'exister qu'à travers ce désir à jamais insatisfait. La dépendance au désir de l'Autre apparaît dans le sujet quand celui-ci ne sait pas de quel désir il est l'objet de la part de l'autre. Elle se résume dans la question : « Que me veut l'autre ? » qui, pour Lacan (2004), définit l'angoisse. Autrement dit, « l'angoisse est l'affect produit par l'Autre dans le sujet » (Assoun, p. 83). Elle est cet « affect qui ne trompe pas » (Lacan, 2004, p.92), apportant la certitude de la survenue imminente du Réel. L'angoisse est doublement amarrée au Réel : elle en est le produit et s'y réfère de manière immuable.

L'émergence du Réel pour les PE entendus dans cette recherche, dans leur confrontation à l'enseignement de la natation, signe leur division subjective. Zoé et Pierre apparaissent divisés entre leur Idéal du moi professoral qui les engage à faire progresser les élèves et nécessite de favoriser leur autonomie et leur Moi idéal structuré pour Pierre autour du rôle de garant de la sécurité des autres et pour Zoé par la capacité à faire seule et sans aide. Cette division se caractérise à travers le dilemme de responsabilité posée par la double parole parentale. Pour Isabelle, cette division rend compte d'une position paradoxale face au savoir : ne pas pouvoir transmettre pour continuer à désirer savoir.

L'inhibition didactique et pédagogique qui caractérise la position de ces enseignants face à l'enseignement de la natation permet de considérer ce rapport à la difficulté du côté des affects.

Dans les cas présentés plusieurs éléments pointent les traces de cette difficulté. Le premier rappelle l'effet de l'affect sur le corps, plus précisément de l'effet d'un corps soumis aux effets des signifiants. Zoé, Pierre et Isabelle rendent compte dans leurs paroles de cet éprouvé désagréable du et dans le corps à travers l'expression de manifestations physiologiques. Cet effet sur le corps perturbe le fonctionnement corporel jusque dans le fonctionnement physiologique qui permet l'efficacité pédagogique. Il se caractérise par l'inhibition de certaines capacités cognitives qui limitent ou empêchent l'activité de ces enseignants et vient rendre difficile leur enseignement. Zoé qui dit ne pas pouvoir réfléchir et Isabelle ne pas pouvoir dire quand elles enseignent témoignent de cet effet de l'affect sur le corps.

Le deuxième élément tient, dans le rapport de ces enseignants à la natation, au caractère intemporel de l'affect dans son surgissement et dans sa persistance. Ce caractère intemporel rend

compte de l'inscription de l'affect dans la mémoire du sujet. Il s'illustre dans l'apparition soudaine de la peur d'Isabelle à l'issue de la formation sans lien apparent avec un danger réel. Il se perçoit également par effet d'« après-coup » dans la peur de Pierre à favoriser la prise de risque des élèves en écho à la parole parentale angoissante. Enfin, il se caractérise par la persistance de la peur chez Zoé dès lors qu'elle se retrouve confrontée à cet enseignement.

Le dernier élément qui permet de situer l'état affectif de ces enseignants, relatif à leurs difficultés en natation du côté de l'affect est lié à l'impossibilité à dire, à décrire et à expliciter ce qu'il éprouve afin de pouvoir en fournir une signification. Cette impossibilité à dire l'affect se manifeste également dans les entretiens où la difficulté des quatre cas à poser des mots sur la difficulté qui les embarrasse révèle une forme de « désénonciation » (Parea et Levivier, 2012) caractérisée par des hésitations ou la censure chez celui qui parle. Cette difficulté à en parler signalant la confrontation au Réel en tant qu'impossible à dire.

Le rapport entre l'affect et la difficulté signale l'idée d'un « effet sujet » en écho à l'« effet natation ». Ce double processus de causalité met en évidence l'inscription du rapport entre la difficulté à enseigner et l'affect dans une boucle qui s'auto-entretient.

Il traduit pour ces enseignants l'idée d'un rapport affecté au savoir de la natation qui serait constitué, en référence à l'idée d'« angoisse constituée » (Miller, 2006). Rapport affecté établi et répétitif, il n'offre pas d'alternative possible au sujet que celui de l'éprouver de façon permanente. Ils ont « peur » de la natation « en soi ». Cette peur inhibe certaines de leurs compétences professionnelles (au sens de capacités, d'attitudes et de connaissances). Le constat de cette inhibition et de leurs incompétences les angoisse à l'idée d'aller à la piscine pour se montrer (à soi, aux MNS) incompétents. Cette peur de ne pas réussir est vraie (au sens de la vérité lacanienne) mais elle n'est qu'une métaphore ou une métonymie (déplacement plus que condensation) de la peur première liée à quelque chose de leur histoire de vie.

L'identification, pour chacun des cas de cette recherche, de la place, de la nature et de l'effet de l'affect dans la difficulté d'enseigner la natation, offre des perspectives pour envisager un « savoir y faire » (Lacan, 1975) avec la difficulté à enseigner, en tant que symptôme. Les résultats avancés montrent comment ces professeurs des écoles se débrouillent avec. Ce « savoir y faire » avec son symptôme fait écho au savoir du bricoleur (Lévi Strauss, 1962), qui renvoie à la possibilité de s'adapter à la contingence de la situation à travers les moyens qu'elle propose et la capacité à s'en servir.

De plus, Boris, qui constate le caractère irraisonné de sa peur de l'enseignement de la natation, témoigne de l'émergence d'un savoir sur son symptôme, provoqué par l'effet de la parole adressée dans le cadre des entretiens de cette recherche. La parole adressée en tant qu'effet du Symbolique sur le Réel qui affecte Boris peut constituer un peu d'un acte au sens psychanalytique de « mouvement »

(Freud, 1926). Elle semble avoir provoqué chez lui en particulier un « effet de franchissement » (Labridy, 1997) qui transforme le sujet.

2. La natation, lieu d'une rencontre avec une « mort pédagogique » imaginaire

Les quatre cas soulignent combien le contexte de la natation place ces sujets face à une question d'existence soulevée par Lacan (1981) « qu'est-ce que la mort ? » ; cette interrogation se faisant l'écho des questions philosophiques anciennes « d'où viens-je ? » et « où vais-je ? ».

Ces cas semblent montrer que la natation est l'occasion d'approcher la mort dans son aspect le plus Réel (indicible et inévitable) à travers le risque de la noyade ; ce dont témoignent Boris : « *moi ma crainte principale c'était ça surtout [...] qu'un gamin s'noye c'est surtout ça* » (E4>L.132-134), Zoé : « *en natation bah y'a la noyade hein c'est ça qui m'fait peur* » (E4>L.36), Isabelle : « *la piscine j'ai la trouille qu'il y en est un qui... qui voilà... qui se noie* » (E1>L.193), et Pierre : « *se mettre en danger l'angoisse oui s'noyer tout simplement éviter aux gamins de faire des choses qui vont au-delà de ce qu'ils s'estiment capables* » (E2>L.21-22).

Ainsi, la natation, comme d'autres pratiques motrices à risques, flirte avec la pulsion de mort. La pulsion de mort est « cette tendance fondamentale du vivant et de la vie psychique à revenir à un état antérieur, inorganique, [qui] se manifeste par la répétition de conduites qui échappent au contrôle du principe de plaisir » (Assoun, p. 104). Ces conduites visent un retour – comme mouvement inexorable du sujet vers son origine, son premier état de non vie, c'est-à-dire la mort – à un état de tension minimal, à un point d'étiage.

En enseignant la natation, ces PE se découvrent mortels par élèves interposés. Leur peur trouve un écrin car à la piscine : « *c'est la peur que les élèves se noient* » (Zoé - E3>L.770). Cela les renvoie de plus, par une sorte de combinaison projection-identification, à leur premier rapport avec la finitude humaine telle qu'ils l'ont croisée dans leur enfance, à l'image de ce que Pierre dit avoir vécu dans l'environnement du moulin familial.

La proximité de la mort offerte par le contexte de la natation semblerait déséquilibrer la dialectique pulsion de vie/pulsion de mort, entendue comme « groupe de pulsions dont la combinaison et l'affrontement produisent la dynamique subjective elle-même » (Balbure, 2009, p. 488). Autrement dit, ces deux pulsions constituent des forces psychiques qui, liées entre elles, agissent toujours de manière conjuguée et antinomique au sein de l'appareil psychique du sujet pour réguler les processus vitaux, expliquant, pour Freud (1937) « la bigarrure des manifestations de la vie » (p. 258).

La natation, par la confrontation à l'eau, au lieu piscine, au danger réel, provoquerait un déséquilibre entre ces pulsions en faveur de la pulsion de mort ; déséquilibre qui écraserait le sujet au point de l'inhiber. Ainsi, pour ces quatre sujets, la natation tisserait de manière trop serrée la dialectique pulsion de vie/pulsion de mort, ce qui ne leur permettrait pas de « rester vivants » pédagogiquement.

3. La natation, un enseignement pris dans le discours de l'Autre

Ces quatre PE disent combien ils sont déterminés par le signifiant de l'Autre, par la parole parentale, dans leur rapport à la natation.

Il semble en effet que les paroles des quatre PE rencontrés mettent toutes en avant le poids du dire parental et du cadre œdipien qui affleure en permanence dans leur relation à la natation. Ce serait par exemple pour Zoé le « silence pédagogique » qu'elle rencontre de la part de ses parents face à l'apprentissage de la natation : « *c'est c'est pas mes parents qui m'ont appris à nager* » (E4>L.404), « *c'est pas mes parents qui m'ont motivée à aller à la piscine* » (E4>L.419-420) qui permettrait de comprendre sa position subjective face à la natation de se débrouiller seule. Ce serait pour Pierre le poids de la parole parentale, qui « *diabolisait l'eau en fait ça diabolisait le le milieu aquatique* » (E2>L.135), qui permettrait de comprendre sa tendance à sur-sécuriser sa pratique pédagogique. Ce serait le manque éprouvé par Isabelle « *mes parents non la natation c'était pas leur truc* » (E2>L.576), compensé par un Autre de substitution : « *alors j'ai appris enfant à la piscine par des maîtres-nageurs* » (E2>L.542) ; relation symbolique que l'enseignement de la natation fait ressurgir après-coup. Ce serait enfin pour Boris la parole paternelle, dans les expériences de nage vécues avec son père, le place devant la responsabilité entre faire seul ou l'accompagnement être accompagné : « *il [son père] était nageur donc voilà y... [...] j'étais content de le suivre* » (E2>L.189), « *y nous disait "voilà si vous voulez vous allez là et pis si vous voulez continuer avec moi"* » (E2>L.197-198).

Leur(s) angoisse(s), leur(s) impossible(s) semblent en fait aussi ceux dont ils ont hérité par la parole de l'Autre dans une transmission œdipienne du devoir et du droit. Pierre est pris dans la parole parentale « *flippée* » par rapport à l'eau qui lui enjoint d'avoir peur et de ne pas prendre de risques, et qui lui demande également d'assurer la surveillance des autres. Pour Zoé, la parole parentale qui ne résonne pas à sa demande d'aide la place devant l'obligation d'avoir à faire seule. Boris est soumis à la double parole parentale, la parole du père qui l'engage à être responsable en expérimentant seul et la parole de la mère qui le place devant une forme d'irresponsabilité coupable

de ses actes de façon anticipée. Isabelle rencontre une parole parentale qui ne la met pas en confiance et ne lui permet pas d'assumer des responsabilités.

Leurs angoisses témoignent du fait que la voix parentale, qui se veut aide dans le symbolique et l'imaginaire pour le sujet (lors du stade du miroir notamment), est toujours écartée et incapable d'appréhender tout du Réel. L'angoisse des quatre cas se ressemble car elle témoigne surtout que le dire parental est susceptible de, paradoxalement, transmettre des peurs anciennes ; comme si la loi parentale imposait aux enfants de devoir avoir peur de la même peur que les parents. Le poids de la parole de l'Autre, partagé par les quatre cas, renvoie au lien du sujet au savoir et de son rapport au désir. Resterait ailleurs à se demander, pour le couple enseignant/élève ce qu'il en est des effets de cette « transmission invisible » (Winter, 2012).

4. La relation d'objet pour comprendre le rapport au savoir en natation

Les causes de la difficulté à enseigner la natation qui apparaissent pour chacun des cas de cette recherche, mettent en évidence que le rapport au savoir est organisé par ce qui lie le sujet à son propre désir. Ce rapport, qui signe « une mise en lien qui ne norme pas le savoir mais une liaison d'un sujet et d'un objet » (Beillerot, 1989, p.67), permet un rapprochement avec le concept de relation d'objet (Klein, 1932 ; Lacan, 1994).

La relation d'objet désigne « les modalités fantasmatiques de la relation du sujet au monde extérieur telle qu'elle se présente dans les choix d'objets que ce sujet effectue » (Roudinesco et Plon, 2017, p.1109).

Le savoir de la natation, en tant qu'objet à et pour enseigner, peut être appréhendé comme un objet au sens de la psychanalyse, c'est-à-dire un moyen d'investissement affectif et de satisfaction pulsionnelle révélateur du désir du sujet. Ce savoir, objet du désir, revêt une double acception : le savoir « nom », qui est celui de la didactique de la natation à travers les contenus à enseigner, et le savoir « verbe » qui est celui permettant d'enseigner à travers la réalisation d'actions pédagogiques. Il y aurait désir de savoir enseigner et désir du savoir pour enseigner.

Les cas présentés dans cette recherche pointent que le savoir en tant qu'objet fait de l'enseignement de la natation le lieu d'une recherche de satisfaction pulsionnelle.

Cet objet peut être référé au moulin qui permet à Pierre de satisfaire un peu de sa pulsion d'emprise en sur-sécurisant l'activité des élèves. Il peut être celui non identifié de l'angoisse qui inhibe les satisfactions pulsionnelles de Zoé à nourrir, tenir et regarder les élèves dans leur rapport aux apprentissages. Enfin, il peut être l'objet regard, celui représenté par l'observation critique du MNS, qui permet à Isabelle de se satisfaire à se maintenir dans une position de non savoir.

Les modalités d'expressions pulsionnelles provoquées par le contexte de l'enseignement de la natation témoignent, par l'effet signifiant de l'eau et de l'autre notamment, de la fonction d'objet que peut représenter le savoir lié à la natation. Cette relation à l'objet fait écho à l'expression d'« investissement d'objet » (Freud, 1915a) qui désigne le fait que l'enfant n'est d'abord pas en relation directe avec le monde mais avec la mère qui en représentant tout ce qu'il peut désirer, devient son objet de désir. Cette histoire relationnelle continue de s'écrire toute la vie durant et peut concerner aussi le lien entre un professeur des écoles et les activités supports à son enseignement, telle que la natation qui met en scène l'eau de l'autre, « l'eautre » en quelque sorte.

Cette recherche met également en évidence que les difficultés rencontrées par ces enseignants se réfèrent à un investissement partiel sur l'un ou l'autre des deux pans (savoir « nom » et savoir « verbe ») qui constituent l'objet savoir de la natation.

Ainsi, les conduites d'évitement de Boris, la sur-sécurisation de la pratique proposée par Pierre rendent compte d'une relation privilégiée au savoir « verbe ». En contrepoint, le manque à savoir qui caractérise l'enseignement d'Isabelle et l'impossibilité de Zoé à réguler l'activité d'apprentissage des élèves illustrent un rapport à l'objet orienté autour du savoir « nom ». Ces investissements sur une partie de l'objet savoir de la natation montrent que chaque cas se tourne vers un investissement singulier en écho à ce qui oriente son désir.

L'investissement du désir du sujet sur quelque chose se retrouve dans la notion d'« objet transitionnel » proposée par Winnicott (1975). Ce concept désigne l'objet investi par le sujet pour prolonger et maintenir sa relation à l'objet de désir. Dans le contexte de la natation, ce substitut à l'objet de désir peut s'apparenter à la figure du MNS. La fonction sujet supposé savant qu'il lui est attribuée par Isabelle et Boris leur permet respectivement de savoir quoi enseigner et de conserver le contrôle de l'apprentissage des élèves.

La relation à l'objet rend compte du rapport du sujet à son désir, et donc au désir de l'Autre. La relation à l'Autre des quatre cas présentés, constitutive du maintien de leur position désirante du sujet, est marquée par le manque. Ce manque s'érige en objet avec le concept d'objet *a* (l'objet cause du désir) élaboré par Lacan (1994). Cet objet qui reste voilé au sujet apparaît un peu pour les cas de cette recherche dans l'impossibilité pour eux de trouver dans l'Autre une réponse à leur manque à être. Ce manque se caractérise selon des modalités de relation à l'Autre différentes. Pour Isabelle, ce manque serait celui associé à l'objet de la demande à l'Autre, en écho à son désir de savoir. Le manque de Pierre serait celui référé à l'objet de la demande de l'Autre, en étant le protecteur à la hauteur. Le manque de Zoé serait lié à l'objet du désir à l'Autre, celui d'être vue comme idéale. Enfin le manque de Boris serait celui de l'objet du désir de l'Autre de pouvoir répondre à la double parole parentale.

La difficulté de ces enseignants face à la natation rend compte d'une trop grande proximité avec leur objet. Là où l'espace de classe permet à ces enseignants de rester enveloppés et protégés dans leur fantasme professoral, l'espace de la piscine, en les confrontant de trop près à leur objet, vient fissurer ce fantasme. En référence à Lacan (1966), le fantasme est une construction psychique écran, transformant la réalité et destinée à protéger le sujet de la confrontation directe avec l'objet de son désir ; cette rencontre étant impossible car elle signifierait la fin du désir.

L'enseignement de la natation confronte ces enseignants à quelque chose du Réel, en tant qu'« impossible à ». Cet impossible serait pour Zoé de se forcer pour enseigner. Il serait pour Pierre de surmonter l'effet de la demande parentale. Il serait pour Boris d'assumer la responsabilité de son désir. Enfin il serait pour Isabelle de ne pas manquer sa rencontre avec le savoir.

Se référer à la relation d'objet permet d'éclairer autrement le rapport au savoir des enseignants concernés par cette recherche et ainsi d'enrichir et affiner la compréhension des causes de la difficulté à enseigner la natation. Cette perspective permettrait de questionner, plus largement pour les sciences de l'éducation, le rapport au savoir à travers l'orientation que le désir du sujet donne à son usage des savoirs.

SEPTIEME PARTIE : L'effet ricochet de cette recherche

Être chercheur et formateur en « grande profondeur », implication d'après-coup

Cette partie se donne pour objectif de rendre compte de mon implication d'après-coup, c'est-à-dire de mettre en évidence les effets de ce travail doctoral sur moi. Aussi, elle s'attache à envisager des pistes de réponses aux questions qui émanent nécessairement de la prise en charge de l'implication du chercheur dans une recherche en sciences de l'éducation orientée par la psychanalyse : comment me suis-je impliqué dans cette recherche ? Comment m'a-t-elle impliqué ? En quoi et comment me suis-je déplacé et m'a-t-elle déplacé ?

Cette réflexion constitue une étape de prise de distance avec la recherche, un pas de côté. Ce n'est cependant pas un temps « à part », déconnecté du travail constitutif de cette recherche, d'observation et de bilan depuis une position en extériorité. C'est, pour un instant, prendre du recul, « sortir la tête de l'eau », pour aborder autrement ce travail doctoral et tenter d'en comprendre les effets sur moi. Cette démarche participe, dans l'esprit des réflexions de Devereux (1967), à la continuité de la relation entre le chercheur et son objet.

Mon engagement dans cette thèse résulte de deux positions :

- celle d'apprenti chercheur, issue d'un travail de master recherche qui m'a initié à la recherche et qui m'a ouvert la voie pour poursuivre ;
- celle de formateur, issue de mon expérience professionnelle qui m'a permis de prolonger et approfondir un questionnement professionnel déjà engagé qui faisait symptôme pour moi.

À l'instar de ce qui est évoqué dans la partie implication exposée au début de ce travail, ces deux positions renvoient à deux éléments qui sont la thèse en tant qu'objet et l'objet de recherche, à savoir, la difficulté de certains PE à enseigner la natation. Tous deux sont imbriqués : la thèse en tant que cadre pour permettre le lien et l'étude avec l'objet de recherche ; l'objet de recherche qui donne corps à l'objet thèse.

Ces positions renvoient également à un rapport au savoir du côté d'un savoir à élaborer et d'un savoir à transmettre. Les effets de cette recherche engagent donc mon déplacement dans le savoir – depuis ma position d'apprenti chercheur et de formateur – et situe le rapport au savoir au sens de Beillerot (1996) du côté d'un processus plus que d'un état.

Ainsi, rendre compte de mon implication d'après-coup, c'est mettre en évidence ce qui, dans ce travail (au niveau des cadres méthodologique et théoriques) et ce qui de ce travail (au niveau des résultats proposés et du savoir élaboré) a produit des effets susceptibles de me faire évoluer dans mes positions et de modifier mon rapport à l'enseignement de la natation et plus largement mon rapport au savoir.

Dès lors, cette partie s'articule autour des effets produits par mon rapport à la recherche. Ils concernent tout d'abord mon émergence – au sens d'émerger, de sortir au-dessus de la surface de l'eau – en tant que chercheur, puis ma transformation – au sens de faire devenir autre – en tant que formateur.

L'effet de la recherche sur le sujet, c'est-à-dire le déplacement en tant que sujet dans ce qui fait symptôme pour moi, ne fera pas l'objet d'une sous-partie dédiée. Pensé en filigrane, il vient teinter la mise en évidence de mon déplacement sur les deux positions de chercheur et de formateur.

1. Une émergence en tant que chercheur

Avant de pointer les éléments qui, à l'issue de cette recherche, me permettent de me situer comme chercheur, il m'est apparu nécessaire de témoigner de ma difficulté, dans la réflexion de cet après-coup, à pouvoir identifier ce qui me constitue en tant que chercheur.

Cette difficulté, si elle peut être référée à des éléments extérieurs ou contextuels, m'a interpellé quant à ce qui la provoquait. Elle renvoie à quelque chose de plus personnel qui fait écho à l'image du chercheur que je me fais et à la difficulté que j'ai à m'y projeter. Aussi, dans les éléments retenus pour rendre compte des effets de la recherche depuis ma position de chercheur, je m'efforcerai de préciser ce qui semble constituer le difficile à assumer et/ou à assurer pour moi.

Advenir en tant que chercheur constitue un processus que je peux référer à deux éléments constitutifs de cette thèse. Le premier tient à mon inscription dans la démarche clinique ; il rend compte de mon rapport au cadre méthodologique. Le second est celui de mon rapport au champ épistémologique de la psychanalyse.

1.1 Se positionner en tant que chercheur clinicien

Être chercheur clinicien orienté par la psychanalyse, c'est, dans la rencontre avec le sujet, tenir une position qui accueille, favorise et fait advenir une parole marquée par des déterminants inconscients qui fondent le sujet. L'émergence d'une parole « vraie » est à la fois ce qui fonde l'ancrage épistémologique dans la psychanalyse et ce qui nourrit le recueil de données.

Dans cette recherche, j'ai pu constater une évolution dans ma façon de conduire les entretiens. Si cette évolution tend à faire correspondre ma propre image à celle que je me fais du chercheur clinicien, il n'en demeure pas moins une difficulté à me considérer pleinement comme tel.

Ainsi, à l'issue de ce travail de recherche, je me sais en capacité de pouvoir adopter une attitude propice au déploiement de la parole « vraie » du sujet. Cette affirmation repose sur deux constats : une plus grande facilité à accepter de laisser s'instaurer le silence, une certaine faculté à limiter le nombre et la fréquence de mes interventions et une vigilance accrue à des formulations de questions ou de relances à même de permettre au sujet d'élaborer sur les signifiants repérés.

De plus, je me reconnais à présent une disposition à une écoute susceptible de repérer des signifiants maîtres dans le discours du sujet et de pouvoir l'interpeller *in situ* sur ces signifiants ou les éléments étonnants surgissant dans sa parole, autrement dit d'avoir l'oreille trouée par le signifiant (Ansermet, 1999).

Cette évolution se remarque au fil des entretiens dans ma façon de les conduire, et ce indépendamment de l'enseignant rencontré. Elle résulte du repérage dans les étapes de retranscription et d'analyse des entretiens de l'intérêt qu'il y aurait pu y avoir à laisser le temps au sujet de déployer sa parole plutôt qu'à l'interrompre pour le relancer. Elle est aussi liée au fait d'avoir pris connaissance d'autres manières de procéder d'autres doctorants, et d'avoir pu échanger avec eux sur ce point.

Cette nouvelle disposition à conduire les entretiens nécessite pour autant une forme de vigilance constante de ma part, un rappel permanent. Je ne la tiens pas pour acquise notamment car elle semble s'accorder difficilement avec ce que je suis. Pour aller plus loin dans la réflexion, il semble que tenir la position du clinicien m'oblige à soutenir un paradoxe : satisfaire mon idéal de chercheur ou renoncer à l'idéal de maîtrise qui m'amine.

Une autre difficulté occasionnée par cette position de chercheur clinicien tient à ce que peut provoquer en moi l'imprévu de la parole adressée. La part intime du sujet qui surgit dans sa parole, et qui parfois l'affecte, me place dans une position difficile. Ces surgissements participent de ma satisfaction de chercheur pour ce que la parole du sujet révèle de lui ; j'y vois une forme de jubilation intellectuelle. Mais cette parole affectée se révèle affectante pour moi. Elle produit une forme d'inhibition, traduisant mon impossibilité à poursuivre dans une voie qui m'affecterait par « effet boomerang » parce qu'elle pourrait affecter encore davantage l'enseignant.

Dès lors, l'effet de cette recherche, s'il me permet de me situer comme chercheur, révèle ce qui fait symptôme pour moi et par conséquent serait de nature à rendre difficile cette position qui me place face à un paradoxe : accepter, voire favoriser, la part d'imprévu inhérente à la rencontre à la condition intenable que tout soit prévu pour ne pas être pris au dépourvu. Position impossible à soutenir mais dont le fait de pouvoir rendre compte dans cette implication d'après-coup me fait dire qu'elle m'inscrit pleinement dans la posture du chercheur clinicien.

1.2 S'inscrire dans le champ de sciences de l'éducation orienté par la psychanalyse

Cette recherche, en se référant au champ épistémologique de la psychanalyse, a également eu effet sur mon rapport au savoir.

Le choix de la psychanalyse dans ma reprise d'étude en master et ma poursuite en thèse se comprend par mon souhait de travailler avec l'un de mes directeurs de thèse, témoignant d'un effet de transfert. Cependant, je peux dire dans l'après-coup de ce travail, que ce choix peut également être référé à mon rapport au cadre conceptuel de la psychanalyse. Ce que j'ai rencontré dans mes lectures, mobilisé pour ma réflexion et convoqué pour proposer une interprétation aux dires des enseignants sollicités pour cette recherche m'amène à constater que le rapport que j'entretiens avec ce champ épistémologique rend compte de ma position subjective.

Tout d'abord, j'ai fait le constat, après coup, que certains des choix opérés pour déterminer les sujets de cette recherche n'avaient pas été pris en compte dans la construction des cas.

Ainsi, parmi les PE concernés par cette recherche, deux sont des hommes et les deux autres des femmes. Il apparaît qu'aucune des hypothèses proposées pour comprendre la difficulté à enseigner la natation ne se réfère à la différence sexuée. Pour autant, la dimension liée au genre est un élément qui a prévalu dans la logique du choix des cas au même titre que l'expérience dans l'enseignement de la natation et l'expérience dans la fonction de PE. Deux motifs émergent de ce constat, qui viennent questionner les possibles raisons à cette absence.

Le premier tient à l'objet de cette recherche qui a évolué de l'objet du master à celui élaboré pour la thèse. Dans la perspective du travail de master, l'intention de prendre en compte le genre était de pouvoir étudier l'effet de la parole du formateur sur le réinvestissement des contenus de formation en fonction de la différence sexuée. L'objet de recherche ayant évolué vers la question de la difficulté à enseigner la natation, il semblerait que l'option retenue d'avoir des PE des deux sexes n'ait pas été suivie d'effets dans l'étude des causes de la difficulté à enseigner.

Le second motif, suite à l'interrogation provoquée par le constat de la non prise en compte de la différence sexuée, semblerait tenir à une forme de réticence de ma part à investir ce qui relève de cette dimension. Je fais le constat, après-coup, dans ma lecture de la psychanalyse d'une tendance à ne pas considérer la dimension sexuelle au fondement de ces concepts, sans pour l'instant être en mesure d'en formuler les raisons.

Par ailleurs, ma position subjective au regard du champ épistémologique de la psychanalyse se manifeste également dans les concepts mobilisés pour interpréter les dires des sujets. Ils renvoient à des références diverses qui pourraient traduire une forme d'éparpillement. Cette diversité signale mon processus d'acculturation à la psychanalyse en tant que corpus de connaissances théoriques issues de la pratique analytique, en écho à un pan de la définition freudienne de la psychanalyse.

Je dirais qu'elle rend compte également d'une position paradoxale dans mon approche de la construction du cas : d'une part, une volonté de pouvoir afficher une certaine maîtrise du cadre théorique par de multiples références, et, d'autre part une difficulté, par manque de mise à distance, à organiser l'interprétation à partir de concepts « clés », reflétant une maîtrise conceptuelle inaboutie et encore fragile.

À l'instar d'un « effet natation » pour les enseignants de cette recherche, il y aurait pour moi un « effet psychanalyse » en tant que cadre conceptuel, qui me convoque en tant que sujet, sans doute plus qu'un autre champ épistémologique. En témoigne l'expérience de cette thèse dans ma relation au savoir élaboré par la psychanalyse.

Je pourrais avancer que ce savoir revêt pour moi certaines des caractéristiques de l'eau. C'est un savoir fuyant, à l'image de la masse d'eau sur laquelle prendre appui pour avancer qui nécessite d'être sans cesse retrouvée : les concepts auxquels je me suis référé, m'ont en partie échappés me renvoyant à d'autres références, à des précisions, à d'autres interprétations référés à des ancrages théoriques différents.

C'est un savoir résistant, à l'image des résistances à l'avancement offertes par le milieu aquatique : ma progression dans la compréhension des concepts ne s'est pas faite sans quelques déséquilibres et coupures dans la continuité de mon déplacement intellectuel. C'est un savoir flottant : comme l'eau, il me porte parce qu'il est un soutien pour interpréter et comprendre les positions subjectives de sujets ; mais il me déporte, une fois que j'y flotte, dans une impression d'immensité et d'infini.

Ainsi, mon inscription dans le cadre théorique psychanalytique témoigne d'un rapport au savoir vivant, organisé autour d'une double dimension : la curiosité intellectuelle qu'il nourrit participe de ma position de chercheur ; par ailleurs, l'insatisfaction que me procure l'impossible maîtrise de ce qui constitue ce savoir rend compte de ma position de sujet.

C'est, de plus, un rapport au savoir qui m'interpelle en tant qu'analysant. Il m'implique en tant que sujet en ce qu'il résonne parfois avec ce que je rencontre dans le cadre de mon analyse. En retour, cette rencontre au plus près de la pratique analytique m'apporte une compréhension impliquée mais illustrée de certains éléments conceptuels.

Dès lors, mon rapport au cadre de la psychanalyse, à l'aune de l'expérience de cette recherche, me permet de me positionner comme un chercheur averti du cadre épistémologique auquel je me réfère.

2. Une transformation en tant que formateur

Il s'agit de pouvoir rendre compte de l'effet de cette recherche sur ma posture de formateur. Autrement dit, comment ce travail par son ancrage épistémologique dans le champ de la psychanalyse et sa démarche clinique m'a permis de modifier mon rapport de formateur à l'égard de l'enseignement de la natation.

En écho à la double acceptation du savoir : savoir « nom » et savoir « verbe » mise en évidence pour caractériser le savoir enseigner la natation, je peux avancer l'idée que l'effet de cette recherche a provoqué un déplacement de ma qualité de formateur sur ces deux dimensions du savoir. Le savoir « nom » renvoie au savoir didactique et pédagogique que le formateur vise à transmettre pour un enseignement de la natation assuré tandis que le savoir « verbe » recouvre deux savoirs mobilisés par le formateur : un savoir-faire qui correspond aux modalités de formation, à l'ingénierie de formation et un savoir-être qui renvoie à la posture et à l'attitude du formateur.

Cette double dimension du savoir s'inscrit au cœur du référentiel⁷⁴ de compétences du formateur organisé autour de plusieurs dimensions : concevoir, mettre en œuvre, accompagner, analyser.

Les transformations dont je peux rendre compte renvoient à la modification de mon rapport au savoir transmis et à ma relation aux stagiaires en formation. Si l'organisation de cette partie fait le choix de distinguer ces deux éléments, ils s'avèrent néanmoins imbriqués.

2.1 Un autre rapport à la nature du savoir transmis

Cette recherche m'a permis d'envisager le savoir de la natation autrement que dans sa fonction d'objet à et pour enseigner. Mon expérience de formateur rendait compte, jusqu'à mon engagement en master et en thèse, d'une approche rationnelle et didactique du savoir, ainsi que d'une prise en compte d'un sujet (enseignant ou élève) épistémique. Elle s'appuyait sur le postulat de l'existence d'un savoir valable pour tous sans que ne soit considérés les effets de la « conversion didactique » (Buznic,2009).

L'étude étiologique des causes de la difficulté de certains enseignants en natation m'a permis de mettre en évidence que le savoir de la natation pouvait être appréhendé comme objet de désir. Cet éclairage enrichit les apports proposés à l'issue du master quant à l'impossibilité pour certains enseignants de s'approprier et réinvestir le savoir de la formation.

⁷⁴ Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs - Arrêté du 20-7-2015 - J.O. du 22-7-2015- Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015.

La difficulté à réinvestir le savoir proposé en formation témoigne du décalage entre la valeur que prendrait ce savoir pour le formateur et l'effet signifiant qu'il provoquerait pour le sujet.

Ce décalage rendrait compte d'une sorte d'« accent didactique » de ma part, pour illustrer la nature du savoir et la façon dont je le transmets, qui ne correspondait pas à la tonalité du désir du sujet.

En identifiant un rapport au savoir du côté du désir du sujet, cet éclairage m'a amené à reconsidérer ma position épistémologique de formateur. Si je voyais le rôle du formateur comme celui d'un transmetteur en faisant du savoir didactique et pédagogique une priorité pour aider les enseignants, l'effet de cette recherche m'invite à penser ce rôle davantage comme celui d'un révélateur d'un savoir, celui du sujet. Tenir cette position, c'est alors opérer un renversement topologique dans la relation didactique en envisageant que le savoir est du côté du sujet. Cette position révèle, en écho aux propositions de Winter (2012), que la transmission n'est pas nécessairement orientée dans le sens descendant, du formateur sujet supposé savant vers le stagiaire. Cette disposition à faire émerger le savoir du sujet fait écho à une des compétence du référentiel de compétence du formateur qui visent à « analyser (...) les attentes des apprenants »⁷⁵.

En se laissant enseigner du savoir de l'autre, je trouve un intérêt renouvelé à ma fonction de formateur me permettant de faire vivre mon rapport au savoir et d'être dans un ajustement permanent. Lors des formations encadrées ou des cours donnés durant la thèse, j'ai pu constater, notamment par le recours à des modalités d'entretiens collectifs, une évolution dans mon désir de formateur. Il m'importe moins désormais d'être dans la transmission de savoirs didactiques et pédagogiques qui constituait pour moi une source de satisfaction à proposer un contenu donnant à voir une certaine maîtrise du savoir à enseigner. Il révèle également l'acceptation d'un « pas tout » savoir.

2.2 Un autre rapport à la relation à l'enseignant en formation

Cette recherche, en me confrontant à la difficulté énoncée de ces enseignants, m'a donné la possibilité d'écouter un peu de leur rapport affecté, au-delà de la crainte liée au fait d'enseigner dans le milieu aquatique. Elle a contribué à modifier mon regard sur la difficulté à enseigner la natation.

En pointant des « raisons vraies » (Montagne, 2020), ce travail apporte une autre compréhension à la difficulté de transmettre. L'émergence de ces « raisons vraies » a été rendue possible par la rencontre en parole dans le cadre des entretiens de cette thèse avec les quatre enseignants. Cette rencontre m'a permis d'entendre chacun dire un peu des causes de ce qui fait

⁷⁵ Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs - Arrêté du 20-7-2015 - J.O. du 22-7-2015- Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015.

symptôme pour eux. Elle a aussi contribué pour ces enseignants, par l'effet de la parole adressée, à les déplacer dans leur rapport à la difficulté à enseigner.

Ce rapport difficile et singulier à la transmission en natation, parce qu'il constitue un peu de mon symptôme, a pu faire écho à ma propre difficulté à transmettre en tant que formateur. Il a en cela provoqué un déplacement dans ma position de formateur.

Mon déplacement de formateur se caractérise par le fait de passer d'une prise en compte de la difficulté des enseignants à sa prise en charge. Mon intention visait, jusqu'à mon engagement dans ce travail, à considérer la difficulté en extériorité, c'est-à-dire à considérer la difficulté comme adossée à un contexte d'enseignement. Ainsi, j'envisageais la difficulté à travers le fait pour les enseignants d'« avoir des difficultés » en natation, ce qui m'amenait à proposer une réponse référée à la situation plutôt qu'à m'attacher à l'enseignant pris dans cette situation. La notion de prise en charge, issue de l'effet de cette recherche, m'invite dès lors à considérer la difficulté de certains enseignants en natation est plutôt à situer du côté d'un « être en difficulté », c'est-à-dire de référer la cause de la difficulté à quelque chose de propre au sujet.

Le processus de transformation de ma position de formateur consiste à associer la posture de formateur écouté à celle de formateur « écoutant » ; posture qui se concrétise autour des trois actes de « penser, dire, faire » (Bucheton et Soulé, 2009). Cette recherche m'a montré qu'être un formateur écouté était une condition nécessaire mais pas suffisante pour viser un enseignement plus assuré et efficace de la natation. Être un formateur à l'écoute contribue à un savoir co-construit qui s'appuie sur la prise en charge par le formateur des « raisons vraies » de chaque enseignant à leur difficulté à enseigner. Cette position engage à circuler de façon plus diversifiée dans l'ordre des discours lacaniens, en privilégiant davantage le discours de l'Analyste à celui du Maître et de l'Universitaire. Il s'agit pour moi de limiter mon habitus à dérouler un propos structuré, organisé où le savoir didactique domine, reflétant ma position dans le discours de l'Universitaire et la satisfaction que je peux en tirer. Faire émerger un peu des « raisons vraies » invite à investir un discours, celui de l'Analyste, qui ne confère pas au savoir académique une place dominante mais qui écoute et questionne. Ce discours vise à interroger sur sa position subjective, interprétant ce qu'il n'entend pas de ce que sa parole dit de lui, et acceptant sa vérité subjective.

Donner la parole aux enseignants dans le cadre de la formation pour leur permettre de dire un peu de ce qui les embarrasse, dans la situation d'enseignement participe des compétences attendues d'un formateur, notamment celles appelant le formateur à permettre de « mettre des mots sur des ressentis » et à « développer la confiance et le pouvoir d'agir, en facilitant les échanges ».

Cette recherche, par le « sçavoir » qu'elle met en évidence et la façon d'y parvenir, a eu comme effets de me constituer en tant que chercheur et de transformer mon regard sur ma fonction de formateur.

En m'inscrivant dans une perspective clinique orientée par la psychanalyse, ces effets ont modifié mon rapport au savoir en envisageant le savoir dans sa singularité, son incomplétude et en le situant du côté du sujet.

Ces caractéristiques attribuées au savoir invite à remettre en cause ma référence à un savoir didactique et pédagogique normalisé et exhaustif. Ce déplacement m'amène à devoir faire avec cette perte de repères, à l'image de ce que peut rencontrer un apprenti nageur quand il est plongé dans le milieu aquatique. Pour Catteau (2008) la confrontation à la grande profondeur dès les premiers apprentissages en natation, est constitutive de la construction de son être aquatique, par fait d'être d'emblée placé devant les impératifs d'une réorganisation fonctionnelle. Dès lors, la « grande profondeur » que constitue pour moi l'engagement dans une position clinique me permettrait, par ce qu'elle occasionne dans la modification de mon rapport au savoir, d'advenir en tant que chercheur et d'évoluer dans mon être formateur.

Continuer à voguer, conclusion et perspectives

Ce travail a tenté d'identifier et de comprendre, depuis le champ épistémologique et méthodologique de la psychanalyse, la nature de la difficulté à enseigner la natation rencontrée par des professeurs des écoles et d'en comprendre un peu des « raisons vraies » (Montagne, à paraître, 2021).

L'inhibition pédagogique et didactique de chacun des quatre professeurs des écoles sollicités pour cette recherche caractérise de façon singulière une difficulté à enseigner la natation. Elle rend compte d'un rapport au savoir « enseigner la natation » affecté.

L'approche étiologique engagé par ce travail a permis d'établir une causalité psychique à cette difficulté, mettant en évidence pour ces enseignants la valeur d'objet de désir que constitue le savoir « enseigner la natation ».

La difficulté à enseigner apparaît liée à une dynamique double : un « effet natation » qui affecte ces professeurs des écoles, les mettant en difficulté, et un « effet sujet » qui empêche et perturbe cet enseignement, amenant ces enseignants à avoir des difficultés dans l'enseignement de la natation.

Ce rapport du sujet au savoir témoigne de la manifestation d'un point de Réel, du côté d'un impossible pour ces PE à proposer un enseignement de la natation rassurant pour eux et assuré pour les élèves. Si, comme l'évoque La Rochefoucauld (1664)⁷⁶, « le soleil, ni la mort ne se peuvent regarder fixement », il semble que pour certains PE il en soit de même avec l'eau ; l'effet signifiant de la natation faisant surgir chez eux un point d'impossible à transmettre, du côté du Réel.

Pour repérer la nature de la difficulté à enseigner la natation et en proposer une compréhension, ce travail s'est adossé à une démarche clinique. Celle-ci a offert aux enseignants concernés l'opportunité de dire un peu de ce qui fait symptôme pour eux dans l'enseignement de la natation, soutenus en cela par la disposition du chercheur à favoriser et accueillir leur parole.

Le recours au cadre conceptuel de la psychanalyse, sensible et réceptif à la vérité subjective du sujet qui émerge de sa parole, a contribué à comprendre la difficulté à enseigner la natation à partir de l'hypothèse d'une causalité psychique inconsciente. Dans la construction des cas, la référence à des concepts de la psychanalyse a permis l'élaboration d'hypothèses interprétatives qui, si elles n'ont pas vocation à fournir une « vérité clinique » sur le sujet, offrent une trace possible de sa structure psychique.

La construction des cas a permis de rendre compte que le symptôme partagé par ces quatre enseignants renvoyait à une causalité psychique singulière. Ainsi, elle a fait émerger une trace de la

⁷⁶ La Rochefoucauld, Maximes et réflexions morales, 26.

structure de chaque sujet. Bien que singulières, ces empreintes de structure donnent à voir certains traits communs qui amènent à considérer les causes de la difficulté à enseigner la natation comme étant révélatrices de traits de structure du sujet au-delà de la structure d'un sujet, le singulier renseignant ainsi l'universel.

Les rencontres en parole avec ces enseignants ont permis de révéler un effet, pour eux, de cette parole adressée, dans leur rapport à leur symptôme. Dire, se dire, s'entendre dire et se dire « un peu » des motifs à sa difficulté face à la natation, a occasionné pour chacun un déplacement, caractérisant en cela l'effet opératoire de la parole pour le sujet.

Ce déplacement s'est opéré pour Boris par une prise de distance avec sa peur qui rend compte d'une évolution de son rapport à l'enseignement de la natation : « *m'entendre parler ça m'a vraiment enlevé cette [...] quand j'entendais les mots que j'disais dans les entretiens quand je parlais de peur [...] finalement c'était intéressant parce que ça m'a permis de finalement prendre du recul [...] vis à vis de ces craintes de ces peurs de ces appréhensions en m'disant bon ben oui en fait voilà elles ont pas lieu d'être en fait* » (E5>L.352-360). L'exemple de Boris témoigne d'un effet de la recherche clinique sur les sujets, en cela qu'elle semble leur permettre de rencontrer leur symptôme et, peut-être, d'entrevoir comment faire avec. Cet effet, offre un « bénéfice de surcroît » (Lacan, 1966) à la compréhension de la difficulté à enseigner, en permettant aux sujets de vivre autrement leur rapport à leur symptôme.

En outre, le déplacement du sujet semble provoquer une sorte d'encyclie – au sens des cercles qui se forment à la surface de l'eau lorsqu'on y laisse tomber un corps – du côté du chercheur qui à son tour voit son rapport à l'objet de recherche déplacé.

En s'attachant à comprendre les causes d'une difficulté professionnelle pour l'enseignant, et par conséquent pour le formateur, ce travail invite à réfléchir à des perspectives professionnelles du côté de la formation afin d'aider certains enseignants à proposer un enseignement de la natation plus rassuré pour eux et plus assuré pour les élèves.

L'exemple des paroles signifiantes de Zoé « *c'est pas une formation qui m'enlèverait la peur* »⁷⁷ et d'Isabelle « *j'ai plus peur après qu'avant* » engage à penser des dispositifs de formation qui ne proposeraient plus des solutions pédagogiques toutes faites du côté d'une « pédagogie symptomatique » mais qui se laisseraient davantage enseigner par ce qui affecte en natation, à travers une « pédagogie analytique » (en se gardant des travers du pasteur Pfister).

Ce changement d'orientation, qui vise à adopter, en formation, une position clinique, tient à l'effet de cette recherche, pointé dans l'implication d'après-coup. Il s'agit alors d'aborder la

⁷⁷ Verbatim de la rencontre avec Zoé précédent le début des entretiens.

formation en « praxicien », c'est-à-dire de partir de la pratique des enseignants et de ce qu'ils peuvent en dire pour la transformer en s'appuyant sur des références théoriques.

Cette approche pourrait emprunter au cadre de l'analyse de pratique (Moll et Levine, 2001 ; Blanchard-Laville, 1998 ; Montagne, 2014) son architecture pour permettre d'alterner, dans un dispositif de formation, les temps de paroles, de compréhension, de recherche de solutions et de retour sur sa pratique. Le recours à ce cadre aurait pour intention, par une démarche d'investigation en groupe de sa pratique professionnelle, d'améliorer la connaissance de son « être professeur » (Montagne, 2012), c'est-à-dire le professeur quand il advient sujet par effet de signifiant, pour celui qui se trouve en formation « natation ».

Ces temps de paroles et de compréhension reviendraient à prendre en compte la parole des enseignants pour prendre en charge un peu de leur difficulté à enseigner la natation.

En effet, considérer ce qui inhibe, empêche et/ou embarrasse, les enseignants dans leur rapport à la natation invite à les mobiliser en parole, lors de temps d'analyse de pratique, pour pouvoir mettre des mots sur ce qui les affecte. Ces temps d'analyse de pratique peuvent prendre la forme d'échanges collectifs, à l'instar des entretiens collectifs présentés dans cette recherche, ou d'exposés par un enseignant d'une situation empêchante vécue dans le cadre de l'enseignement de la natation. Ce recueil de la parole est suivi ensuite un travail de compréhension articulant la recherche de précisions factuelles sur la situation avec la proposition d'hypothèses pour tenter de repérer une ou des « raisons vraies » (Montagne, 2020) comme causes des comportements décrits dans la situation. Grâce à la parole adressée à d'autres, par le biais d'un récit suivi de questions-réponses, d'évocations, d'hypothèses étiologiques, il s'agit de faire prendre conscience intellectuellement et affectivement des processus inconscients en jeu dans la situation pédagogique analysée. Ce moment de discussion s'inscrit dans un paradigme interprétatif.

Au regard des résultats avancés dans ce travail, il semble que s'intéresser à ce que vivent et éprouvent certains professeurs des écoles dans l'enseignement de la natation soit un préalable nécessaire pour s'assurer d'une transmission sereine, effective et efficace du savoir. Ainsi, en écho à cette recherche, mettre des enseignants au travail, au sens analytique du terme, sur les peurs rencontrées en natation serait une approche susceptible de déclencher une transformation de leur rapport à cet enseignement. La référence à l'ouvrage *Le Fabuleux voyage de Lola* qui s'attache à proposer des situations d'apprentissages à partir de la prise en compte des peurs primaires des élèves associées au milieu aquatique (se remplir, couler, se dissoudre) invite à penser une contribution où la prise en compte des peurs des enseignants amènerait à des pistes pédagogiques sources de transformation professionnelle.

Il s'agirait également de viser l'élaboration de solutions pédagogiques singulières à partir de l'étayage offert par l'ingénierie du dispositif de formation.

Ces solutions émaneraient d'une co-construction issue de l'étayage par le formateur des solutions bricolées par le sujet en écho à sa difficulté. En référence au processus d'étayage de type *handling* (Winnicott, 1953), il s'agirait de manipuler des solutions pédagogiques en interaction avec le groupe et le soutien du formateur pour trouver et expérimenter des façons de faire avec le symptôme de chaque enseignant. Au regard des éléments issus de ce travail, les enseignants confrontés à la problématique du « toucher pédagogique », ou au fait de favoriser l'activité exploratoire des élèves par exemple trouveraient des solutions adaptées aux raisons singulières de leur embarras et leur inhibition devant ces actions pédagogiques. Il s'agirait de partir d'une difficulté, d'élaborer des solutions pour faire avec, de les expérimenter et d'en faire une analyse sous la forme d'un retour d'expérience.

L'étayage pédagogique passerait également par des mises en situation de pratique aquatique des enseignants. En écho à la notion d'émersiologie (Andrieu, 2016), elles viseraient, par la mise en relation entre le vécu du PE qui s'y engage et le vivant de son corps qui s'y déploie, à faire émerger une conscience corporelle aquatique. Le vécu du PE serait également celui de ses premières expériences, remobilisé par l'effet d'après-coup que provoquerait la mise en situation pratique. Elle serait alors le lieu possible du lien entre le « vécu vivant », issu des traces inconscientes vivaces des premières expériences, et le « vivant vécu », issu de la mobilisation corporelle dans le présent de la pratique en formation.

De plus, mettre des mots sur l'expérience vécue pour la décrire ou pour la formaliser à dire ses sensations pour en faire un moyen de régulation possible de l'activité des élèves. Cette expérience corporelle participerait à ce que Soler (2001) nomme la « corpsification » pour signifier la double opération de l'admission du corps dans le Symbolique et l'introduction du Symbolique dans le corps. Ainsi, pour les PE en formation, construire un corps par la médiation de l'Autre du langage pourrait les aider à une prise de distance pédagogique propice à leur enseignement.

Au-delà de l'émergence d'une conscience corporelle, ce moment favoriserait l'émergence du sujet, permettant en cela à des PE de penser et conduire l'enseignement de la natation autrement. Dans ces modalités de formation, la position du formateur s'apparenterait à une forme de *holding* (Winnicott, 1953), traduisant un accompagnement contenant de l'enseignant en proie à sa difficulté à enseigner par le formateur. Elle s'illustrerait par une attitude favorisant la parole des enseignants, une aide dans la compréhension de ce qui fait symptôme pour le sujet et par des étayages didactiques et pédagogiques pour dépasser les difficultés liées à l'enseignement de la natation. Cette fonction de *holding* témoignerait d'un déplacement en tant que formateur dans mon rapport au savoir. Ce glissement vise à dépasser l'idée d'un enseignement de la natation qui se focalise sur une approche

en extériorité d'un savoir à transmettre. Il tend à penser l'enseignement de la natation à partir de la prise en compte du savoir du sujet.

Ce travail doctoral signe mon inscription dans le champ de la recherche. Cela m'invite à prolonger le travail engagé en enrichissant les résultats avancés, en explorant les pistes découvertes et les questions laissées en suspens.

En tant que formateur pour le premier degré, un prolongement de ce travail consisterait à étudier ce qu'il en est dans d'autres activités supports à l'enseignement de l'EPS. L'« effet natation », mis en évidence dans ce travail pour caractériser la difficulté à enseigner, vient rappeler la valeur signifiante pour certains professeurs des écoles que peut prendre une activité, à travers son contexte de pratique et le rapport au corps qu'elle engage.

Il y aurait donc à questionner l'hypothèse d'un effet du lieu sur la structure du sujet. En écho au lieu « piscine », le gymnase qui modifie les repères de la classe ou la cour de récréation qui amène à être vu par les autres, ne seraient-ils pas des espaces sources de mobilisations subjectives pour le professeur des écoles, affectant en cela son enseignement ?

Il s'agit de voir également si certaines activités, dans la mobilisation du corps qu'elles convoquent, ne révéleraient pas, à l'image de la natation, un impossible pour des professeurs des écoles. Ainsi, des activités telles que la danse, les jeux d'opposition ou les activités de grimpe par exemple qui engagent à une mobilisation du corps particulière : se montrer, attraper l'autre, être en hauteur, pourraient se révéler difficile à enseigner pour certains enseignants, du fait de l'implication subjective qu'elles provoquent.

Les travaux de Parlebas (1981) sur la modélisation des conduites motrices ou ceux de Jeu (1977) sur la signification attribuée aux pratiques sportives en fonction de l'émotion vécue, ont proposé une lecture de rapport aux activités référées à l'anthropologie didactique.

Dès lors, il s'agit pour moi de considérer ce rapport depuis une causalité psychique en référence aux travaux de Delanöe-Brousse (1978) qui ont montré en quoi les logiques internes et les problèmes fondamentaux des activités physiques sportives et artistiques étaient des terrains d'accueil et d'expression pour l'inconscient d'un sujet. La perspective serait ici, depuis une position orientée par la psychanalyse, de comprendre comment ces activités affectent l'enseignement et celui qui le met en œuvre.

Par ailleurs, il serait intéressant d'élargir cette perspective à l'enseignement des autres disciplines, en postulant une causalité psychique aux obstacles qu'y rencontrent certains professeurs des écoles. Cette piste renvoie à un travail déjà engagé sur l'épreuve que constitue pour certains

professeurs des écoles l'enseignement de l'EMC⁷⁸ (Fix-Lemaire, 2021). Elle pourrait, également faire écho à la difficulté supposée des professeurs des écoles dans l'enseignement des pratiques artistiques, des sciences, des langues vivantes dans la logique des travaux de Cordié (2000) ou encore des mathématiques en référence aux travaux de Blanchard-Laville (2001). Cette orientation viendrait éclairer autrement la problématique de la polyvalence caractérisant les enseignants du premier degré.

Ce travail a aussi révélé l'influence de la présence des MNS dans la difficulté rencontrée par certains professeurs des écoles dans l'enseignement de la natation. Ce lien rend compte de l'effet d'un espace pédagogique qui serait partagé. La classe est également un lieu ouvert à la présence d'autres adultes : accompagnateurs d'élèves à besoins éducatifs particuliers, intervenants extérieurs dans le cadre de projets, enseignants supplémentaires pour renforcer certains apprentissages. Dès lors, une piste de recherche pourrait consister en l'étude de l'effet de ce tiers, en tant que figure de l'Autre, sur l'activité de l'enseignant et enrichir également la connaissance des processus de co-intervention.

Dans ce travail de thèse, j'ai fait le choix de traiter la difficulté à enseigner la natation par le prisme de l'enseignant. Or, questionner l'enseignement peut difficilement faire l'impasse sur la prise en compte de l'élève et, par conséquent, du lien enseignant-élève. Un des prolongements possibles à cette étude pourrait donc être de considérer un « effet élève » dans la difficulté rencontrée par les enseignants. Ainsi, y aurait-il, par effet de projection-identification, des élèves « embarrassants » pour des enseignants qui viendraient affecter leur rapport à la natation ?

Enfin, en écho à l'absence de prise en compte de la différence sexuée dans le rapport à la difficulté à enseigner, une piste de recherche consisterait à venir interroger un possible « effet genre » dans la transmission du savoir, en conférant à celui-ci la fonction de « phallus » (Lacan, 1981), c'est-à-dire le signifiant du désir du sujet conduisant ce dernier à se croire possesseur ou identifié à une toute puissance imaginaire. Dès lors, il serait intéressant d'étudier en quoi la difficulté à enseigner résulterait de la position imaginaire de représenter ou pas le savoir pour l'homme et d'avoir ou pas le savoir pour la femme.

En définitive, ces perspectives de recherche s'inscrivent dans une orientation générale pour continuer dans la cohérence de l'étiologie subjective de la transmission enseignante.

Parce qu'elles m'engagent en tant que chercheur, qu'elles transforment mon rapport à ma fonction de formateur et qu'elles me convoquent en tant que sujet désirant, les perspectives dégagées pour cette recherche me placent dans une position inédite. Elles me confrontent, d'une part, à travers le champ épistémologique de la psychanalyse, à l'idée du manque et d'un « pas tout » (le/du) savoir

⁷⁸ EMC signifie Enseignement moral et civique.

qui renvoie à une forme d'incomplétude ; d'autre part, à travers la posture clinique, à l'idée d'un savoir détenu par l'autre qui fait écho à une perte de maîtrise.

Dès lors, adopter une posture clinique orientée par la psychanalyse prend le risque d'un succès insuffisant, faisant écho en cela à la référence freudienne d'impossible. Il s'agit alors d'accepter d'emblée l'idée d'une impossible maîtrise dans la transmission, et l'élaboration du savoir, en essayant pour autant de s'y résoudre le moins possible.

Dans les contextes de l'intervention, et désormais de la recherche qui sont les miens, prendre le parti que « l'impossible demeure un horizon » Cifali (1999, p. 4), c'est se permettre de donner du sens à ses actes professionnels et se faire responsable d'un peu de son désir.

Faire avec l'impossibilité d'aboutir : une façon, ici, pour moi, d'accepter de terminer sans finir et de me maintenir à flot dans le désir de l'« eautre ».

BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF.
- Adam, C. (2012). D tisser le métier : démarche clinique à l'épreuve des pratiques psychosociales en milieu pénitentiaire. Dans M. Cifali et T. Perilleux (dir.), *Les métiers de la relation malmenés – R plices cliniques*. Paris : L'Harmattan.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Alberti, C., Sauret, M.-J. (2013). *La psychanalyse*. Toulouse : Milan.
- Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignant : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. Dans C. Blanchard-Laville, D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Amorim, M. (2011). *Logos, Mythos et M tis : formes de savoir et rapport à la langue*. *Le Télémaque*, 40(2), pp. 55-61.
- Anderson P. (  paraître, 2021). Sujet, Savoir et supposés ; regard de la psychanalyse, perspectives en formation des enseignants. Dans collectif, E. Brossais et M-F. Carnus (dir.), *Savoir(s) et Sujet(s) dans la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. Bordeaux : PUF.
- Andrieu, B. (2006). Le soin de toucher. *Le Portique*, 3, pp. 1-8. [En ligne].
- Andrieu, B., Richard, G. (2012). Quelle expérience corporelle en Staps ? *Staps*, 4, n 98, pp. 7-22.
- Andrieu, B. (2016). *Sentir son corps vivant,  mersiologie, I*. Paris : Vrin.
- Ansermet, F. (1999). *Clinique de l'origine*. Lausanne : Payot.
- Anzieu D., Martin J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF, 1994.
- Anzieu, D. (1976). Hommage   Daniel Lagache (1903-1972). *Bulletin de la Société française du Rorschach et des méthodes projectives*, n 29-30, pp. 157-163.
- Anzieu, D. (1985). *Le moi peau*. Paris : Dunod.
- Ardoino, J. (1989). De la clinique. *Réseaux*, n 55-57, pp. 63-68.
- Ardoino, J. (1991). Polysémie de l'implication. *Pour*, n 88, pp.19-22.
- Ardoino, J. (1991). *Les avatars de l'éducation, problématiques et notions en devenir*. Paris : PUF.
- Arino, M. (2007). *La subjectivité du chercheur en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.
- Assoun, P.-L. (2002). *Le vocabulaire de Freud*. Paris : Ellipses.
- Assoun, P.-L. (2008). *Leçons psychanalytiques sur l'Angoisse*. Paris : Anthropos-Economica.
- Assoun, P.-L. (2005). *Leçons psychanalytiques sur les phobies*. Paris : Anthropos-Economica.
- Assoun, P.-L. (2016a). *Le désir, cet objet qui nous fait vivre*. Paris : In Press.
- Assoun, P.-L. (2016b). Pulsion de destruction et mort en acte. Clinique du sujet en guerre. *La Clinique lacanienne*, 27, pp. 85-110.
- Assoun, P.-L. (2017). L'exemple comme la chose même. Le cas et son sujet. Dans L. Laufer, T. Lepoutre et G. Visentini, *Psychologie clinique*, n 44, *Ecrire le cas*. Montrouge : EDP Sciences. pp. 86-98.
- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF.
- Auvray, E. (2010). Une histoire des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la natation scolaire entre 1945-1995 (2nd degré). *Carrefours de l'éducation*, 30(2), pp. 149-167.

- Auvray, E. (2011). Qu'ont-ils appris et enseigné ? : l'évolution des curricula formels et réels liés à l'enseignement de la natation scolaire (2nd degré) et les identités professionnelles chez des enseignants d'EPS (1945-1995). Thèse de doctorat en STAPS (sous la direction de T. Terret et P. Kahn), Université Claude Bernard - Lyon I.
- Bachelard, G. (1942). *L'eau et les rêves*. Paris : Librairies J. Corti, 1993.
- Baillat, G., Espinoza, O. (2006). L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence : le cœur a ses raisons... *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (2), pp. 283-305.
- Baillat, G., Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration & Éducation*, 158(2), pp. 65-70
- Baillat G., Espinoza O., Vincent J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, vol.134, pp. 123-136.
- Baladier, L. (1991). *Le récit. Panorama et repères*. Paris : Éd. STH.
- Balburre, B. (2009). Pulsions de vie - Pulsions de mort. Dans R. Chemana et B. Vandermeresch, *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse. pp. 488-489.
- Balint, M. (1956). *Les voies de la régression*. Paris : Payot, 2010.
- Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris : Gauthier-Villars.
- Bardin L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue : essais critiques IV*. Paris : Seuil.
- Barus-Michel J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, Tome XXXIX, n°377, pp. 801-804.
- Barus-Michel, J. (2013). Un objet peut en cacher un autre. Dans V. de Gaulejac, F. Giust-Desprairies, A. Massa, *La recherche clinique en sciences sociales*. Toulouse : ÉRES. pp. 119-132.
- Basco, L. (2012). La démarche clinique dans l'accompagnement en formation : vigilance ou persévérance ? *Spécificités*, 1, n°5, pp. 241-256.
- Beillerot J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions Universitaires. pp. 165-202.
- Beillerot, J. (1996a). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. pp. 51-74.
- Beillerot, J. (1996b). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, n°346, pp. 12-13.
- Beillerot J. (2000). Le rapport au savoir. Dans N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, pp. 39-57.
- Benaïoun-Ramirez, N. (2002). Imprévus et construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et Formation*, n°40, pp. 121-139.
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans C. Revault d'Allonnes, *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod. pp. 139-153.
- Bessoles, P. (1995). *Le déjà là de la mort et du sexuel*. Paris : Theetete Éditions.
- Bettelheim, B. (1976). *La psychanalyse des Contes de Fées*. Paris : Lafont.
- Bick, E. (1964). Remarques sur l'observation des bébés dans la formation des analystes. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, vol. 12, 1992, pp. 14-35.
- Bion, W. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF, 1979.

- Blanchard-Laville, C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 17(3), pp. 151-176.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, vol.127, pp. 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes. Dans M. Caillot et S. Maury, *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Editions Fabert. pp. 145-167.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner – Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Blanchet, A. (1989). L'entretien : la co-construction du sens. Dans C. Revault d'Allonnes *et al.*, *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod. pp. 87-102.
- Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod.
- Bonfanti, T. (2007). L'inconscient avant et après Freud. Dans M. Molinié (éd.), *La Psychanalyse : Points de vue pluriels*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines. pp. 89-98.
- Botella, S. (2014). De l'« attention flottante » de Freud à l'« expression associative » de Marty. Une nouvelle perspective dans la méthode psychanalytique. *Revue française de psychosomatique*, 1, n° 45, pp. 83-102.
- Bouet, M. (1968). *Signification du sport*. Paris : Éditions universitaires.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.2, n°2-3, pp. 88-104.
- Brossais, E. (2016). Introduction. Dans ADRESE/CIRNEF, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2016/2, vol.49, pp. 7-18.
- Brossais, E., Jourdan, I. et Savournin, F. (2013). L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve. Dans M-F Carnus et A. Terrisse. *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EPS. pp. 92-103.
- Brossais, E., Jourdan, I., Savournin, F. (2016). Heuristique et dynamique du concept de rapport à l'épreuve. *Travail et apprentissages*, 18, pp. 66-86.
- Brossais, E., Savournin, F. (2016). Étudier les pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire avec la didactique clinique. Dans B. Marin et B. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus*. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015. Paris : Réseau national des ESPE. pp. 352-363.
- Brossais, E., Jourdan, I. (2018). Le sujet à l'épreuve de son rôle d'enseignant. *Cahiers de l'ESPÉ de l'Académie de Caen*, 4, pp. 27-35. URL : <http://inspe.unicaen.fr/recherche/les-cahiers-de-l-inspe/les-cahiers-de-l-inspe-normandie-caen-807687>.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol. 3, n°3, pp. 29-48.
- Bureau, P.P, Bury V., Madélanat G., Tavernier J.C., Vanroose P. (2012). *Activités aquatiques*. Éditions revue EPS : Paris.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2009). La transmission du savoir expérientiel. Études de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS. Thèse de doctorat en STAPS (sous la direction de A. Terrisse et E. Margnes) Université de Toulouse III.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *eJRIEPS*, n° 20, pp. 26-47.

- Cadiou, S. (2018). *Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : division du sujet et conversion didactique dans l'apprentissage*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation (sous la direction de M.-F. Carnus et M. Grandaty), Université Toulouse le Mirail – Toulouse II.
- Camporelli F. (2019). Le partage des eaux : aperçu de la gestion du « savoir nager » scolaire, entre professeurs des écoles légitimes et maîtres-nageurs sauveteurs experts. *10e congrès international de la Société de sociologie du sport en langue française*. Bordeaux 21, 22 et 23 mai 2019.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Carnus, M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Dans C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*. Paris : Éditions Revue EPS. pp. 195-224.
- Carnus, M.-F. (2007). « L'effet chercheur » dans l'observation des pratiques enseignantes : entre rationalité et subjectivité. Colloque AREF, Strasbourg, France.
- Carnus, M.-F., Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Revue EPS.
- Castanet, H. (2014). *La sublimation. L'artiste et le psychanalyste*. Paris : Anthropos- Economica.
- Cathelineau, P.-C. (2001). *Lacan lecteur d'Aristote. Politique, métaphysique, logique*. Paris : Association freudienne internationale.
- Catteau, R., Garoff, G. (1968). *L'enseignement de la natation*. Paris : Vigot.
- Catteau, R. (2008). *La natation de demain : une pédagogie de l'action*. Biarritz : Atlantica.
- Certeau de, M. (1981). Une pratique sociale de la différence : croire. Dans : Faire croire. Modalités de la diffusion et de la réception des messages religieux du XIIe au XVe siècle. Actes de table ronde de Rome (22-23 juin 1979) Rome : École Française de Rome, 1981. pp. 363-383. (Publications de l'École française de Rome, 51).
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise. L'histoire, entre certitudes et inquiétude*. Paris : Albin Michel.
- Chaussecourte, P. (2014). Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes. *Recherches en Éducation*, n°19, pp. 63-81.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.12(1), pp. 73-111.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury, M. Caillot. *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Fabert. pp. 81-104.
- Chiland, C. (1990). *Homo psychanalyticus*. Paris : PUF.
- Ciccone, A. (1998). *L'observation clinique*. Malakoff : Dunod.
- Cifali, M. (1982). *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*. Paris : InterEditions.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, 2012.

- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck. pp. 119-135.
- Cifali M. (1998). Une altérité en acte. Dans G. Chappaz (dir.), *Accompagnement et formation*, Marseille, Université de Provence et CDRP.
- Cifali, M. (1999a). Clinique et écriture. Un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*, n°1, pp. 293-313.
- Cifali, M. (1999b). Métier « impossible » ? une boutade inépuisable. *Le Portique* [En ligne], 4, URL : <http://journals.openedition.org/leportique/271>
- Cifali, M. (2002). Une clinique en sciences de l'éducation ? *Les sciences de l'éducation en question*. Université de Provence, Aix-Marseille I, pp. 31-38.
- Cifali, M., Périlleux, T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés – Répliques cliniques*. Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. (2018a) *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2018b). Séminaire clinique ESPE Besançon, La Chaux-de-Fonds, mars, non publié.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*. Paris : PUF.
- Clavier, B. (2014). *Les fantômes familiaux, psychanalyse transgénérationnelle*. Paris : Payot.
- Clavier, B. (2015). Le petit Hans ou la phobie du cheval grand-père. *Le Coq-héron*, 223(4), pp. 132-144.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot Y., Faïta D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, pp. 7-42.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Comte-Sponville, A. (2001). *Dictionnaire philosophique*. Paris : PUF.
- Cordié, A. (2000). *Malaise chez l'enseignant : L'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris : Le Seuil.
- Costantini C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy*, n° 1, pp. 101-112.
- Cortyl C., Kapusta P. (2006). *Six étapes pour les activités aquatiques*. Lille : Scéren.
- Cosnier, J. (2006). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.
- Cupa, D. (2012). Hommage à André Green. *Le Carnet Psy*, n°160, pp. 12-25.
- Curie, J., Dupuy, R. (1996). L'organisation du travail contre l'unité du travailleur. Dans Y. Clot (dir.), *Les histoires de la psychologie du travail*. Toulouse : Octarès. pp. 179-194.
- Danvers, F. (2010). Clinique. *Recherche et formation*, 63, pp. 105-116.
- De Ketele J.-M., Postic M. (1988). Observer les situations éducatives. Paris : PUF.
- De Landsheere, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris : PUF
- Delanoë-Brousse, M.-H. (1978). Les relations affectives dans la pratique sportive. Dans *Dossiers de l'éducateur sportif 2nd degré*. Paris : INSEP. pp. 125-132.
- Delaune, V., Nivesse, A. (1996). *D'eau, l'enfant d'eau*. Evreux : CRDP de l'Eure – FAAEL.
- Delignières, D., Duret, P. (1995). *Lexique thématique en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*. Paris : Vigot.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode - Pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*. Paris : Vrin, 1970.
- Desrumaux M., Pouille R. (2011). *Accompagner l'élève en natation*. Éditeur Marie Desrumaux.

- De Vanssay, B. (2003). Les représentations de l'eau. *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Hors-série 1. URL : <http://journals.openedition.org/vertigo/1959>.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*. vol.120, pp. 59-66.
- Dodier, N. (1994). Recension de C. Ragin, H. Becker, *What Is a Case ? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. *Revue française de sociologie*, 35 (1), pp. 125-128.
- Donnay, J., Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratique. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Doucet, C. (2001). *La psychosomatique : théorie et clinique*. Paris : Armand Colin.
- Drapeau, M., Letendre, M. (2001). Quelques propositions inspirées de la psychanalyse pour augmenter la rigueur en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 22, pp. 73-99.
- Dubois C., Robin J-P. (1988). *Natation*. Paris : Revue EPS.
- Dubois, J. (1969). Énoncé et énonciation. *Langages*, 4e année, n°13, pp. 100-110.
- Dufourmantelle, A. (2019). *Blind date. Sexe et philosophie*. Paris : Rivages poches.
- Dumézil, C. (2012). Le temps pour comprendre. *EPFCL-France « Champ lacanien »*, 1 n° 11, pp. 23-29.
- Durali S., Fouchard L. (2017). *Le guide du savoir nager*. Revue EPS : Paris
- Eliade, M. (1959). *Naissances mystiques, essai sur quelques types d'initiation*. Paris : Gallimard
- Emerich, C. (2009). Affect. Dans R. Chemana et B. Vanderersch, *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse. pp. 41-43.
- Esteve, J. M., F.B. Fracchia A. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, vol.84, pp. 45-56.
- Filloux J.-C. (1987). Note de synthèse : Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, vol.81, pp. 69-102.
- Fix-Lemaire, S. (à paraître, 2021). Prendre en charge l'enseignement moral et civique : un rapport à l'épreuve ? Le cas Sofia. *Estilos da Clinica*.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, vol.12, n°2, pp. 219-245.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1895). *Études sur l'hystérie*. Paris : PUF, 2002.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation du rêve*. Paris : PUF, 2010.
- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard, 1987.
- Freud, S. (1909). Analyse d'une phobie chez un petit garçon de 5 ans (Le petit Hans). Dans S. Freud, *Cinq psychanalyses*. Paris : PUF, 1973. pp. 93-198.
- Freud, S. (1912). La dynamique du transfert. Dans *De la technique psychanalytique*. Paris : PUF, 1970. p. 50-60.
- Freud, S. (1914). *Pour introduire au narcissisme*. Paris : Payot, 2012.
- Freud, S. (1915a). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard, 1986.
- Freud S. (1915b). *Pulsions et destins des pulsions*. Paris : Payot, 2018.
- Freud, S. (1916). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1975.
- Freud, S. (1919). *L'Inquiétante Étrangeté*. Paris : Gallimard, 1985.
- Freud, S. (1921). *Psychologie collective et analyse du Moi*. Paris : Payot, 2012.
- Freud, S. (1923a). *Le Moi et le Ça*. Paris : Payot, 2010.

- Freud, S. (1923b). Article de l'*Encyclopédie* allemande de Max Marcuse. Dans J. Laplanche et J.-B. Pontalis (trad.), *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF, 1967.
- Freud, S. (1925). Préface à l'ouvrage de A. Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon*. Paris : Privat, 1973.
- Freud, S. (1926a). La question de l'analyse profane. Dans S. Freud, *Freud Œuvres complètes*, T. XVIII. Paris : Gallimard, 1998.
- Freud, S. (1926b). *Inhibition, symptôme, angoisse*. Paris : PUF, 1993.
- Freud, S. (1933). *Abrégé de psychanalyse*. Paris : PUF, 2001.
- Freud, S. (1937). L'intérêt de la psychanalyse. Dans S. Freud, *Résultats, idées, problèmes, I, 1890-1920*. Paris : PUF, 1998.
- Freud, S. (1939a). *L'homme Moïse et la religion monothéiste*. Paris : Payot, 2014.
- Freud, S. (1939b). *Psychologie des foules et analyse du moi*. Paris : Payot, 2012.
- Freud, S. (2000). *Œuvres complètes*, tome XIV. Paris : PUF.
- Gal N. (1993). *Savoir Nager*. Paris : Revue EPS.
- Gal-Petitfaux, N. (2000). Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'Éducation Physique et Sportive en situation d'enseignement de la natation : le cas des situations de nage en file indienne. Thèse de doctorat STAPS (sous la direction de M. Durand). Université de Montpellier 1.
- Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, pp. 79-100.
- Gal-Petitfaux, N., Saury, J. (2002). L'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp. 51-61.
- Gal-Petitfaux, N. (2003). *La Natation de course en situation*. Paris : Revue EPS.
- Gantheret, F. (1968). Psychanalyse institutionnelle de l'Éducation Physique et des Sports. *Partisan (Sport, Culture et Répression)*, 13, Paris : Maspero, pp. 92-104.
- Garcia, G., Haegel, F. (2011). Introduction – Entretiens collectifs Nouveaux usages. *Revue française de science politique*, vol.61. Paris : Presses de Sciences Po, pp. 391-397.
- Garnier, A. (2008). Le rapport au savoir de l'enseignant, révélateur du fonctionnement du système didactique. *eJRIEPS*, n°14, pp. 22-40.
- Gaulejac de, V., Hanique, F. et Roche, P. (2007). *La sociologie clinique*. Toulouse : ERES.
- Gatecel A. (1989). Au fil de l'eau. *Thérapie psychomotrice*, n° 81, pp. 24-35.
- Georges, C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris : PUF.
- Georges, C. (1985). Comment conceptualiser l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n°72, pp. 61-70.
- Gérard, F.-M. (2000). Savoir, oui... mais encore ! *Forum- pédagogies*, pp. 29-35.
- Gilbert, S. (2007). La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : l'exemple de l'itinérance des jeunes adultes. Dans *Recherches qualitatives*, n°3, pp. 274-286.
- Giono, J. (1979). *Voyage en Italie*. Paris : Gallimard.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre.
- Giust-Desprairies, F. (2009). *L'imaginaire collectif*. Toulouse : ÉRES.
- Goffman, É. (1963). *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*, (traduit de l'anglais par D. Cefaï). Paris : Economica, 2013.
- Gori, R. (1985). La formation du psychologue clinicien ; les questions. *Bulletin de psychologie*, T. XXXVIII, n°370. pp. 403-407.

- Gotman, A. (1985). La neutralité sous l'angle de l'ENDR. Dans A. Blanchet (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Green, A. (1973). *Le discours vivant*. Paris : PUF.
- Green, A. (2000). *Le temps éclaté*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Green, A. (2002). *Idées directrices pour une psychanalyse contemporaine*. Paris : PUF
- Guyomard, P. (2011). Lacan et le contre-transfert : le contre-coup du transfert. Dans P. Guyomard (éd.), *Lacan et le contre-transfert*. Paris : PUF. pp. 11-75.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre, une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La découverte.
- Hélou, C., Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, 57, pp. 65-78.
- Heuser, F., Terrisse, A., Carnus, M-F. (2005). Écart entre savoir enseigné et savoir appris en éducation physique et sportive : étude de cas en karaté. *eJRIEPS*, n°7, pp. 57-75.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Hugo, V. (1829). Le dernier jour d'un condamné. Dans V. Hugo, *Œuvres complètes*. Paris : Hachette.
- Jeu, B. (1977). *Le Sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Vigot.
- 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*, 42, pp. 57-78.
- Jourdan, I. (2008). Le rapport au savoir comme révélateur des logiques professionnelles : deux études de cas en formation initiale en EPS. *eJRIEPS*, n°15, pp. 113-129.
- Jourdan, I., Brossais, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. *Recherche et formation*, 66, pp. 9-22.
- Julien-Gauthier, F., Héroux, J., Ruel, J. et Moreau, A. (2013). L'utilisation de « groupes de discussion » dans la recherche en déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 24, pp. 75-95.
- Jung, C.G. (1912). *Métamorphoses de l'âme et ses symboles*. Paris : Librairie générale de France, 2014.
- Juranville, A. (1994). *Lacan et la philosophie*. Paris, PUF.
- Kierkegaard, S. (1966). *L'Évangile des souffrances*. Paris : Éditions de l'Orante.
- Klein, M. (1921). Le développement d'un enfant. Dans *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot, 1968. p. 29-89.
- Klein, M. (1952). *Développements de la psychanalyse*. Paris : PUF, 2013.
- Klein, M. (1955). La technique psychanalytique du jeu ; son histoire et sa signification. Dans *Le transfert et autres textes*. Paris : PUF, 1995.
- Kohn R., Nègre P. (1991). *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques en sciences humaines*. Paris : Nathan.
- Labridy, F. (2014). *Hors corps, actes sportifs et logique de l'inconscient*. Paris : L'Harmattan.
- Labridy, F. (1996). Dire la performance. Dans M.H. Brousse, et al., *Sports, psychanalyse et science*. Paris : PUF. pp. 67-75.
- Labridy, F. (2019). Séminaire, Nancy, novembre, non publié.
- Lacadée, P. (2003a). Le pari de la conversation du CIEN : accueillir le « hors norme » dans le lieu de l'institution. *Vacarme*, 22(1), pp. 40-42.

- Lacadée, P. (2003b). *Le malentendu de l'enfant*. Payot : Lausanne.
- Lacan J. (1953). *La psychanalyse*, 1, 1956. Actes du congrès de Rome.
- Lacan, J. (1986). Deuxième conférence donnée par Lacan à la faculté universitaire Saint-Louis, à Bruxelles, le 10 mars 1960. *Psychoanalyse*, 1986/4, pp. 163-187.
- Lacan, J. (1961). La direction de la cure et les principes de son pouvoir. *La psychanalyse*, n°6, pp. 149-206.
- Lacan, J. (1961-1962). *Le Séminaire, livre IX, L'identification*. Non publié.
- Lacan, J. (1964). « L'Acte de fondation de l'École freudienne de Paris ». Paris.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1967). Proposition du 9 octobre 1967 sur le psychanalyste de l'école. Dans *Les textes fondateurs*.
- Lacan, J., (1966-1967). *Le Séminaire, Livre XIV, La logique du fantasme*, leçon du 21 juin 1967, inédit.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire, Livre XXI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1973-1974). *Le Séminaire, Livre XXI, Les non-dupes errent*. Non publié.
- Lacan J. (1974). *Télévision*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1974-1975). *Le Séminaire, Livre XXII, RSI*. Non publié
- Lacan, J. (1975). *Le séminaire, Livre XX, Encore (1972-1973)*. Paris, Seuil.
- Lacan, J. (1976-1977). *Le Séminaire, livre XXIV, L'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre*. Non publié.
- Lacan J., (1977). Ouverture de la Section clinique. *Ornicar ?* 9, pp. 7-14.
- Lacan, J. (1977-1978). *Séminaire, Livre XXV, Le moment de conclure*. Non publié.
- Lacan, J. (1978a). *Le Séminaire, Livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse (1954-1955)*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1978b). *Ornicar ?* n°16.
- Lacan, J. (1981). *Le Séminaire, Livre III, Les psychoses (1955-1956)*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1987). *Joyce avec Lacan*. Paris : Navarin.
- Lacan, J. (1991). *Le Séminaire, Livre XVII, L'Envers de la psychanalyse (1969-1970)*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (2001a). *Autres écrits, 1969-1970*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (2001b). *Le Séminaire, Livre XIX, Le savoir du psychanalyste (1971-1972)*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1978). *Le Séminaire, Livre II, Le Moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse (1954-1955)*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1986). *Le Séminaire, Livre VII, L'éthique (1959-1960)*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1994). *Le Séminaire, Livre IV, La relation d'objet (1956-1957)*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (2004). *Le Séminaire, Livre X, L'angoisse (1963)*. Paris, Seuil.
- Lacan, J. (2006). *Le Séminaire, Livre XVIII, D'un discours qui ne serait pas du semblant (1971)*. Paris : Seuil.
- Lacour, P. (2005). Penser par cas, ou comment remettre les sciences sociales à l'endroit. *EspacesTemps.net* [En ligne]. URL : <https://www.espacestems.net/articles/remettre-les-sciences-sociales-a-endroit/>
- Lagache, D. (1958). La psychanalyse et la structure de la personnalité. *La Psychanalyse*, vol.VI, pp. 5-54.

- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach, perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, pp. 178-194.
- Lani-Bayle, M. (2003). Intervention intitulée « La complexité en formation », Grand atelier MCX Lille, 18 et 19 septembre, *Vers une clinique de la formation ? Ou : se former par la narration et l'écriture, par l'écoute et la lecture*.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Larosa, W. (en cours). Analyse de l'activité d'intervenants dans le cadre du savoir nager. Thèse de doctorat en sciences de l'Éducation (sous la direction de S. Leblanc et G. Dieumegard), Université de Montpellier.
- Larosa, W., Dieumegard, G. (2020). L'adaptation de l'intervention sur le savoir-nager : une étude du cours d'action d'une professeure des écoles et d'un maître-nageur. *eJRIEPS*, n°27, pp. 88-114.
- Laufer, L., Lepoutre, T. et Visentini, G. (2017). Ecrire le cas. *Psychologie clinique*, n° 44, 2. Paris : EDP Sciences.
- Laurent, É. (2019). L'interprétation : de la vérité à l'événement. Argument du congrès de la NLS, Tel-Aviv, 2 juin. Non publié. <http://www.amp-nls.org/page/fr/49/nls-messenger/0/2018-2019/3865>
- Laurent, Y., Charpentier, P. (2013). Le poids du genre professionnel comme source possible d'activité empêchée chez les enseignants expérimentés : deux études de cas. Actes du colloque AREF. Montpellier.
- Laterrasse C., Brossais E. (2006). Le rapport au savoir. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod. pp. 381-393.
- Latzko-Toth, G. (2009). *L'étude de cas en sociologie des sciences et techniques*. Note de recherche.
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York : Springer.
- Le Camus, J. Moulin, J-P., Navarro, C. (1995). *L'enfant et l'eau*. Paris : L'Harmattan.
- Ledoux, A. (1983). La communication non verbale dans l'entretien clinique. Dans C. Chiland, *L'entretien clinique*. Paris : PUF, 2017.
- Le Guen, C. (2005). Des affects à l'angoisse dans l'œuvre freudienne. Dans J. Bouhsira, *L'affect*, pp. 11-46.
- Legrand, A. (1998). *Nager : une rencontre avec l'imaginaire*. Paris : L'Harmattan
- Legrand A. (2000). Nager : une rencontre avec l'imaginaire. *Contrepied*, n°7. Centre EPS et Société : Paris. pp. 72-74.
- Le Grand, J.-L. (2006). Implexité : implications et complexité. [En ligne]. URL : http://www.barbierd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=656
- Leguil, C. (2019). Le sujet lacanien, un « Je » sans identité. *Astérior* [En ligne], 21. URL : <http://journals.openedition.org/asterion/4368>
- Lemaire, A. (1977). *Jacques Lacan*. Sprimont : Mardaga.
- Lemonie, Y. (2009). Étude de l'interaction d'enseignement-apprentissage : le cas de l'enseignement de la natation sportive en EPS. Thèse de doctorat en STAPS (sous la direction de P. Sarremejane et J.-L. Gouju), Université Paris Est.
- Leroy, F., Carlier, G. (2018). Identifier la singularité du rapport au savoir d'un étudiant-stagiaire en éducation physique en situation d'enseignement. *eJRIEPS*, n°43, pp. 53-82.
- Lescouey, N. (2001). Les activités aquatiques à l'école : un cadre d'enseignement paradoxal : analyse comparative des modèles théoriques et pratiques de l'enseignement de la natation véhiculés par les enseignants et les professionnels de la natation. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation (sous la direction de G. Berger), Université Paris VIII.

- Lévêque, M. (1985). Contribution à une lecture différentielle des pratiques sportives. *Enfance*, tome 38, n°4, pp. 403-418. [En ligne]. URL : https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1985_num_38_4_2898
- Levine et Moll, J. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie psychanalyse*. Paris : ESF.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Lhuillier, D. (2006). Cliniques du travail. *Nouvelle Revue de psychosociologie*, n°1. Ramonville Saint-Agne : Érès, pp. 179-193.
- Loizon, D (2004), Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS, Thèse de doctorat en STAPS (sous la direction de A. Terrisse). Université Toulouse III.
- Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique. Étude de cas dans l'enseignement du judo. Dans A. Terrisse, M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) : Quels enjeux de savoirs ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck. pp. 83-99.
- Loquet, M., Garnier, A., Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue française de pédagogie*, 14, pp. 99-109.
- Lourau, R. (1976). *Sociologue à plein temps*. Paris : L'Épi.
- Lourau, R. (1997). *Implication et transduction*. Paris : Anthropos
- Magne P., Schmit A. (2002). *Réussir et comprendre les activités aquatiques*. Nantes : CRDP Pays de Loire.
- Mahut, B., Wallian, N., Grehaigne, J.F., Masselot, M. (2002). Approche du concept d'intervention. Le partage de l'univers sémantique entre enseignant et élève : un exemple en natation. *Impulsions*, 4, pp. 41-45.
- Mahut, B. (2003). Approche sémiotique des interactions didactiques : geste et verbe en situation d'Éducation Physique et Sportive. Thèse de doctorat STAPS (sous la direction de M. Masselot-Girard et J.-F. Gréhaigne), Université de Besançon.
- Mahut, B., N. Mahut,, J.-F. Gréhaigne, Masselot, M.. Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens. *Movement & Sport Sciences*, n°56(3), pp. 43-63.
- Maillard, D. (2003). L'enseignement de la natation à l'école ... à l'épreuve du savoir nager d'hier, d'aujourd'hui et de demain. *Lettre IPR EPS*, Rectorat de Lille, pp. 47-55.
- Maizières, F. (2011). Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe. *Éducation et didactique*, pp. 53-64.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes. Travail et pédagogie*. Paris : PUF.
- Manzano, J., Abella, A. (2011). *La construction en psychanalyse – Récupérer le passé ou le réinventer ?* Paris : PUF.
- Marsenach, J. (dir.) (1991) *Éducation physique et sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Martineau, J-P. (1997). Le cas psychologique. Dans *Homo XXXVI. Le cas psychologique - Psychologie projective et pratiques cliniques*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail. pp. 3-17.
- Marty, P., M'Uzan de, M., David, C. (1963). L'Investigation psychosomatique. Observation n°5, Paris : PUF. pp. 147-186.
- Maury B., Coudrier C. (2000). *Natation pour les 6-12 ans*. Paris : Revue EPS.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, 2013.
- Mellier, D. (2005). Souffrance et émotion, un enjeu intersubjectif. Dans D. Mellier (éd.), *Vie émotionnelle et souffrance du bébé*. Paris : Dunod. pp. 5-22.
- Mendel, G. (1988). *La psychanalyse revisitée*. Paris : La Découverte

- Menes, M. (2004). L'inquiétante étrangeté. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol.56, n°2, pp. 21-24.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, 2005.
- Michaud, R. et al. (2003). *L'éducation physique et sportive collection agir dans le monde, cycle 2, Tome 1*. Paris : Nathan.
- Miller, J-A. (2006). Intervention lors des Journées d'automne de l'ECF. Non publié.
- Miller, J. (2016). Les affects dans l'expérience analytique. *La Cause Du Désir*, 93(2), pp. 98-111.
- Miller, J-A. (2018). *L'os d'une cure*. Paris : Navarin.
- Montagne, Y.F. (2006). *Une éducation physique de la parole : ratage et rencontre dans le gymnase à l'aune de la psychanalyse*. Thèse de doctorat STAPS (sous la direction de F. Labridy), Université Henri Poincaré Nancy 1.
- 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), pp. 507-541.
- Montagne, Y.F. (2012). À l'école de l'acting-out : un autre regard sur les emportements des élèves. *Cliopsy*, n°7, p. 99-117.
- Montagne, Y.F., Labridy, F. (2011). Au-delà du principe de plaisir, une autre satisfaction en EPS. Dans G. Haye (dir.), *Le plaisir*. Paris : Revue EPS. pp. 49-62.
- Montagne, Y.F. (2014). Les enseignants face aux élèves en difficulté scolaire : l'intérêt des Groupes de Parole et d'Analyse de Pratique (GPAP). *Revue Les Sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, 47, pp. 117-144.
- Montagne, Y. F. (2018). Refuser d'entrer dans les pratiques physiques en EPS. Regard psychanalytique sur trois études de cas. Dans G. Cogérino (dir.), *Rapport au corps, genre, réussite en EPS*. Paris : AFRAPS. pp. 259-274.
- Montagne, Y.F., Wane, C.T. (2018). La formation des enseignants stagiaires PE et d'EPS : le choix de l'autoscopie et de la co-analyse des difficultés rencontrées en cours. *Colloque ARIS*, Lille, 18-20 juin.
- Montagne, Y.F. (à paraître, 2021a). Sujet, Savoir et supposés ; regard de la psychanalyse, perspectives en formation des enseignants. Dans collectif, E. Brossais et M-F. Carnus (dir.), *Savoir(s) et Sujet(s) dans la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. Bordeaux : PUF.
- Montagne, Y.F. (à paraître, 2021b). Un corps d'élève décerné par un professeur ; un peu du « stade du miroir » en EPS. *eJRIEPS*.
- Morandi, F. (2006). Difficulté d'enseigner/difficulté d'apprendre. Dans Y. Montoya, J.-P. Martinez, G. Boutin (dir.), *L'école actuelle face au changement*. Québec : PUQ. pp. 61-72.
- Nougué, Y. (2016). *L'entretien clinique*. Paris : Economica-Anthropos.
- Moreau de Bellaing, L. (2009). Comptes rendus. *L'Homme & la Société*, 174(4), pp. 197-204.
- Mosconi N. (1989). Spécificité du RAS des femmes ? Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir*. Paris : Ed. Universitaires. pp. 85-111.
- Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. pp. 74-97.
- Mosconi, N., et al. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 51(1), pp. 31-38.

- Mukamurera, J., Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, 74, [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2129>
- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris : Armand Colin.
- Nasio, J-D. (2001). *Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan*. Paris : Payot et Rivages.
- Nunez Moscoso, J., Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation*, 40, pp. 59-86.
- Parlebas, P. (1975). « Jeu sportif, rêve et fantaisie ». *Revue Esprit*, n°446, pp. 784-803.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.
- Pascal G. (1966). *Pour connaître la pensée de Kant*. Paris : Bordas.
- Passeron, J.-C., Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Presses de l'EHESS.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Techniques*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Pelayo P., Maillard D., Rozier D., Chollet D. (1999). *Natation au collège et au Lycée*. Paris : Revue EPS.
- Pelayo, P. (2010). De l'art de nager à la science de la natation. *La revue pour l'histoire du CNRS*, 26, pp. 18-23.
- Perea F., Levivier M. (2012). Nommer/énoncer l'affect. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°87, p. 71-86.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente*, 140, 3, pp. 123-144.
- Piaget, J. (1971). Inconscient affectif et inconscient cognitif. *Raison présente*, n°19, pp. 11-20.
- Potdevin F., Pelayo P., Maillard D., Kapusta P. (2005). Une démarche d'enseignement du savoir nager pour les élèves en difficultés : la Grande Évasion. *Revue EPS*, n° 312, pp. 34-38.
- Potdevin F., Pelayo P. (2012). *Manuel de natation(s)*. Paris : Amphora.
- Porge, E. (2000). *Des fondements de la Clinique psychanalytique*. Toulouse : Érès éditions.
- Pourtois J-P., Desmeth Y. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Belgique : Madraga.
- Potel, C. (2009). *Le corps et l'eau : Une médiation en psychomotricité*. Toulouse : ÉRES
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : ESF.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*. Paris : Bordas.
- Rennie, D.L. (2000). Anglo-American counselling and psychotherapy qualitative research. Conférence donnée dans le cadre du congrès de la Society for Psychotherapy Research, Chicago.
- Reuter, Y. (2005). Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°31, pp. 211-231.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck. pp. 185-190.
- Revault d'Allonnes, C. et al. (1989). *La démarche clinique en Sciences de l'Éducation*. Paris : Dunod.
- Rey, A. (dir.) (2000). *Le dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rey, B. (2015). Conclusion. Dans M-F. Carnus et V. Vincent (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : Enjeux, richesse et pluralité*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck. pp. 173-179.

- Ria L., Saury J., Seve C., Durand M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science et Motricité*, n°42, pp. 47-58.
- Ria L. (2005). *Les émotions*. Paris : Revue EPS.
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. Dans A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'Éducation*. Paris : PUF. pp. 282-284.
- Rias, B. (1999). Les obstacles de l'enseignant d'EPS : Objet d'étude : « la course de durée ». Thèse de doctorat en STAPS (sous la direction de P. Arnaud), Université de Lyon 1.
- Rinaudo, J.-L. (2000). Alice, rapport à l'informatique et rapport au savoir. Dans N. Mosconi, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. pp. 184-200.
- Robert, A-C. (2018). *La stratégie de l'émotion*. Montréal : Lux Éditeur.
- Rochex, J.-Y. (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. *Revue EPS*, 262, pp. 9-12.
- Rossetto, J. (2004). *Une école pour les enfants de Seine St Denis*. Paris : L'Harmattan.
- Rosetto, J. (2013). Une éthique de la parole. Dans P. Lacadée, *La vraie vie à l'école*. Paris : Éditions Michèle. pp. 151-163.
- Roudinesco, E., Plon, M. (2017). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Fayard, 1997.
- Roussillon, R. (1991). *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Rustin, M. et al. (1989). L'observation attentive des bébés. Larmor-Plage : Éditions du Hublot, 1997.
- Saint-Girons, B. (1997). Affect. Dans *Dictionnaire de la Psychanalyse*. Paris : Larousse. pp. 19-24.
- Sauerbier, E., Stallman, R. K., Staub, I. (2019). The Effect of Anxiety for Safety on Teachers-Candidate's Approach to Swimming Education in Schools. In *Abstract Book of World Conference on Drowning Prevention*.
- Saujat, F. (2010). Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation. *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*, Université de Provence – Aix-Marseille I.
- Saujat, F. et Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : un point de vue développemental. *eJRIEPS*, n°34, pp.4-30.
- Sauret, M.-J. (1996). Conditions méthodologiques d'une recherche clinique se référant à la psychanalyse dans le champ des STAPS. Dans M.-H. Brousse (dir.) *Sport, psychanalyse et science*. Paris : PUF. pp. 163-185.
- Sauret, M-J. et Zapata-Reinert, L. (2015). L'éthique du cas : est-il possible de se régler sur l'éthique de la psychanalyse ? *Cahiers de psychologie clinique*, 1, n°44, pp. 51-71.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Publication posthume, par C. Bally, et A. Sechehaye. Paris : Payot, 1964.
- Scarfone, D. (2003). Culpabilité et responsabilité. *Revue française de psychanalyse*, vol.67(5), pp. 1633-1636.
- Schmitt, P. (1992). *Nager : de la découverte à la performance*. Paris : Vigot.
- Schwob, V., During, B. (2017). Influence des représentations culturelles dans l'apprentissage de la nage à Paris et Canton. *Carrefours de l'éducation*, n°43 (1), pp. 212-230.
- Sensevy G., Mercier A., Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.20/3, pp. 263- 304.

- Sghaier D., Ben Jomâa, H., Mami, M., Kapazaï, G., Bouassida, A. (2019). L'effet des pratiques ostensives sur le rapport au savoir dans l'enseignement de la natation : deux études de cas. *eJRIEPS Spécial 2*, pp. 80-97.
- Soler, C. (2001-2002). *L'en-corps du sujet*. Cours.
- Soler C. (2011). *Les affects lacaniens*. Paris : PUF.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Staub, I., Strassel, P., Vogt, T. (2019). Do swimming teachers in school know the significance of submerging within the process of learn-to-swim? In *Abstract Book of World Conference on Drowning Prevention*.
- Stillwell, B. E. (2011). The Subjective Experiences of Those Afraid in Water. *International Journal of Aquatic Research and Education*, vol.5, n°1, pp. 51-60.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human/machine communication*. Cambridge, Mass : Cambridge University Press.
- Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23 (1), pp. 55-69.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tarr, L., Devaux, M. (2008). *Le Fabuleux voyage de Lola. Un album à nager*. Paris : Revue EPS.
- Tesone, J. (2013). Freud et les noms. Dans J. Tesone, *Dans les traces du prénom : Ce que les autres inscrivent en nous*. Paris : PUF. pp. 103-116.
- Terret T., Pelayo P. (1991). Esquisse d'une typologie de la production littéraire française en natation. Actes des IV^e journées internationales de l'ACAPS (Lille 9-11/11/ 1991).
- Terrisse, A., Labridy, F. (1990). Imaginaire, réel, symbolique et acte sportif. *Dossier EPS*, 10, pp. 405-412.
- 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. Université Toulouse III.
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement – apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefour de l'éducation*, 7, pp. 62-87.
- Terrisse, A. (2000). Épistémologie de la recherche clinique en sports de combat. Dans *Recherches en Sports de combat et Arts Martiaux, État des lieux*. Paris : Éditions revue EPS. pp. 95-108.
- Terrisse, A. et Carnus, M-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. Dans A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 13-31.
- Therer J., Willemart C. (1984). Styles et Stratégies d'enseignement et de formation - Approche paradigmatique par vidéo. Dans *Probio Revue*, vol. 7, n°1.
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F., Vincent, V. (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octares.
- Touchard Y. (2015). *Natation scolaire : surveillance, encadrement et conditions matérielles*. Presses Universitaires du Sport : Voiron.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Unrug, M-C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris : Delarge.

- Vadepied, A. (1976). *Laisser l'eau faire*. Paris : Scarabée.
- Vadepied A. (1978). *Les eaux troublées*. Paris : Scarabée.
- Vandermersch, B. (2009). Le Sujet. Dans R. Chemana et R. Vandermersch, *Dictionnaire de psychanalyse*. Paris : Larousse. pp. 553-555.
- Vanderleyen, F., Boudreau, P., Carlier, G., Delens, C. (2014). Pre-service teachers in PE involved in an organizational critical incident : Emotions, appraisal and coping strategies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), pp. 164-178.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanpouille Y., Guidi, D. (2003). Pour une approche transversale, jubilatoire et citoyenne des activités aquatiques. *Revue EPS*, n°301, pp. 63-68.
- Vanpouille, Y. (2008). *Corps, conduite motrice et connaissance. Un paradigme phénoménologique du corps en situation*. Thèse en Epistémologie et Histoire des Sciences (sous la direction de B. Andrieu et C. Collet), Université Nancy II.
- Vanpouille, Y. (2011a). *Epistémologie du corps en Staps. Vers un nouveau paradigme*. Paris : L'Harmattan.
- Vanpouille, Y. (2011b). Connaissance par corps et épistémologie en STAPS. *Staps*, 92(2), pp. 75-90.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Vial, M. (2005). Conférence au séminaire CREN, axe 3 Clinique de l'éducation et de la formation, Université de Nantes. *Méthodologie clinique en sciences de l'éducation : posture du chercheur*.
- Villiers, D. (1996). Des savoirs, des outils, des pratiques. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. pp. 283-300.
- Vincent, V., Carnus, M.-F. (dir.). (2015). *Le rapport au(x) savoir(s)*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Visentini, G. (2017). D'une clinicographie psychanalytique. Dans L. Laufer, L. Laufer, T. Lepoutre et G. Visentini, *Psychologie clinique*, n° 44, 2, *Écrire le cas*. Paris : EDP Sciences. pp. 14-31.
- Von Hartmann, E. (1869). *Philosophie de l'inconscient*. Paris : L'Harmattan, 2008.
- Weber, M. (1919). *Le savant et le politique*, Paris : 10-18, 2002.
- Winnicott, D.W. (1953). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Payot, 2008.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard, 2002.
- Winter, J.-P. (2012). *Transmettre (ou pas)*. Paris : Albin Michel.
- Woods P. (1990). *L'ethnographie de l'École*. Paris : Armand Colin.
- Yahyaoui, Y. (2004). Les significations subjectives singulières des apprentissages en natation : regards croisés entre l'apprenti nageur et l'artiste en milieu aquatique. Mémoire de maîtrise STAPS (sous la direction de F. Labridy), Université de Nancy 1.
- Yahyaoui, Y. (2017). Plonger ? Trop peur ! Contribution écrite. *Colloque apprendre, désir ou dressage*. ECF, Paris, Novembre 2017.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. Dans *Recherche et Formation*, 50, pp. 133-146.
- Zizek, S. (1999). *Subversions du sujet, Psychanalyse, philosophie, politique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Zizek, S. (2011). *Comment lire Lacan*. Caen : Nous.

Résumé

Titre : Enseigner la natation à l'école : une difficulté signifiante pour le sujet.

Mots clés : Enseignement, Natation, Psychoanalyse, Rapport au savoir, Affect, Difficulté.

Résumé :

Cette thèse cherche à identifier et comprendre, depuis le champ épistémologique et méthodologique de la psychanalyse, la nature de la difficulté à enseigner la natation rencontrée par quatre professeurs des écoles (PE). Elle repose sur un constat de formateur, de l'embarras de PE face à cet enseignement et d'un manque de « solutions » pour prendre en charge cette difficulté professionnelle.

Le dispositif méthodologique clinique mis en jeu consiste en la construction de quatre cas à partir de l'analyse interprétative de la parole du sujet, recueillie par la réalisation d'entretiens cliniques individuels. Ce recueil est complété par un temps d'observation clinique de séance d'enseignement pour deux PE.

Les résultats mettent en évidence une forme d'inhibition pédagogique, empêchant l'usage de certaines compétences professionnelles, rendant ainsi difficile, voire impossible, un enseignement de la natation assuré pour les élèves.

Cette limitation de l'activité de l'enseignant témoigne de l'effet signifiant de la natation pour le sujet, en tant qu'elle affecte son rapport au savoir. L'étude étiologique montre l'existence de causes inconscientes et anciennes à la difficulté à enseigner la natation. Fort de cela, le savoir de la natation peut être appréhendé en tant qu'objet de désir pour un sujet.

Ces résultats ouvrent des perspectives pour questionner dans le champ des sciences de l'éducation le rapport au savoir d'un PE à travers l'orientation que le désir du sujet donne à son usage des savoirs.

Title : Teaching swimming at primary school level : a significant difficulty for the subject

Keywords : Teaching, swimming, Psychoanalysis, Relation to knowledge, Anxiety, Difficulty

Abstract :

This thesis seeks to identify and understand, from the epistemological and methodological field of psychoanalysis, the nature of the difficulty in teaching swimming encountered by four P.E. primary school teachers. It is based on a trainer's observation witnessing the embarrassment of P.E. teachers confronted with this discipline and with a lack of 'solutions' to deal successfully with this professional difficulty.

The clinical methodological device consists in the construction of four cases based on the interpretative analysis of the subject's speech, collected through individual clinical interviews. This collection is completed by a clinical observation time during teaching sessions for two P.E.

The results highlight a form of pedagogical inhibition, preventing the use of certain professional skills, making it difficult, if not impossible, to teach swimming to the pupils. This limitation of the teacher's activity shows the significant effect of swimming for the subject, as it affects their relationship to knowledge. The etiological study shows the existence of unconscious and ancient causes that account for the difficulty in teaching swimming. Bearing this in mind, the knowledge of swimming can be understood as an object of desire for a subject.

These results open up perspectives in the field of education sciences for questioning the relationship to knowledge of a P.E. teacher through the orientation that the desire of the subject gives to the way they use their knowledge.