

Article

L'inhibition pédagogique: un rapport au savoir affecté par l'angoisse. Une étude de cas en natation

Matthieu Laugier

Résumé. À partir d'une étude de cas, cette recherche interroge les raisons du non usage de certaines compétences professionnelles par un professeur des écoles dans le cadre de l'enseignement de la natation. Inscrite dans une perspective clinique de recherche orientée par la psychanalyse, elle explore les manifestations de l'inconscient à l'œuvre qui affectent ce rapport au savoir. La réalisation d'entretiens cliniques de recherche a permis le recueil des données. L'analyse interprétative de la parole du sujet fait émerger plusieurs causes inconscientes au non usage de compétences professionnelles, liées aux concepts d'inhibition et d'angoisse. L'identification d'un rapport au savoir affecté par l'angoisse ouvre à une réflexion plus large sur la prise en compte et la prise en charge des affects en situation professionnelle.

Mots clés: rapport au savoir; natation; psychanalyse; inhibition; angoisse.

Inhibición pedagógica: relación con los conocimientos afectados por la ansiedad. Estudio de caso de natación

Resumen. A partir de un estudio de caso, esta investigación se pregunta por las razones de la no utilización de determinadas competencias profesionales por parte de un profesor de escuela en el contexto de la enseñanza de la natación. Inscrita en una perspectiva de investigación clínica orientada por el psicoanálisis, explora las manifestaciones del inconsciente en funcionamiento que afectan a esta relación con el conocimiento. Los datos se recogieron mediante entrevistas de investigación clínica. El análisis interpretativo del discurso del sujeto saca a la luz varias causas inconscientes de la no utilización de las competencias profesionales, vinculadas a los conceptos de inhibición y ansiedad. La identificación de una relación con el conocimiento afectada por la ansiedad abre una reflexión más amplia sobre la consideración y la gestión de los afectos en las situaciones profesionales.

Palabras clave : relación con el conocimiento; natación; psicoanálisis; inhibición, ansiedad.

Pedagogical inhibition: a relationship to knowledge affected by anxiety. A case study in swimming

Abstract. Based on a case study, this research questions the reasons for the non-use of certain professional skills by a school teacher in the context of teaching swimming. Incribed in a clinical research perspective oriented by psychoanalysis, it explores the manifestations of the unconscious at work that affect this relationship to knowledge. Data was collected through clinical research interviews. The interpretive analysis of the subject's speech brings to

* Docteur en sciences de l'éducation et de la formation. Professeur agrégé d'EPS (INSPE), Université de Franche-Comté, Besançon, France. E-mail: matthieu.laugier@univ-fcomte.fr

light several unconscious causes for the non-use of professional skills, linked to the concepts of inhibition and anxiety. The identification of a relationship to knowledge affected by anxiety opens up a broader reflection on the consideration and management of affects in professional situations.

Keywords: relationship to knowledge; swimming; psychoanalysis; inhibition, anxiety.

Inibição pedagógica: uma relação ao saber afetada pela angústia. Um estudo de caso em natação

Resumo. Com base num estudo de caso, esta pesquisa questiona as razões para a não utilização de certas competências profissionais por um professor (PE) no contexto do ensino da natação. Inscrita numa perspectiva de investigação clínica orientada pela psicanálise, explora as manifestações do inconsciente no trabalho que afeta esta relação com o saber. Os dados foram recolhidos através de entrevistas de investigação clínica. A análise interpretativa do discurso do sujeito traz à luz várias causas inconscientes para a não utilização de competências profissionais, ligadas aos conceitos de inibição e angústia. A identificação de uma relação com o saber afetado pela ansiedade abre uma reflexão mais ampla sobre a consideração e gestão dos efeitos em situações profissionais.

Palavras chave : relação com o saber; natação; psicanálise; inibição; angústia.

Au sein de la polyvalence caractérisant le métier de professeur des écoles¹, il apparaît un écart entre « une polyvalence formelle et une polyvalence réelle » (Baillat et *al.*, 2001, p.124). Cet écart révèle notamment des résistances à l'enseignement de certaines disciplines dont l'éducation physique et sportive². Si des causes contextuelles, autrement dit des raisons objectives liées à l'activité professionnelle (conditions d'exercice, formation continue, prescriptions institutionnelles, ...), peuvent venir expliquer ce constat, elles ne semblent pas pouvoir l'expliquer entièrement. Les réticences de certains PE à l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) semblent aussi liées à une dimension plus structurelle, notion comprise comme « un ensemble d'éléments psychiques co-variants tels qu'ils articulent le sujet et son propre rapport à la jouissance » (Doucet, 2001, p. 116). Dans le cadre de l'EPS, l'enseignement de la natation peut notamment revêtir un statut particulier dû au rapport singulier qu'un être humain peut tisser avec le milieu aquatique.

Ainsi, certains PE, entendus lors d'une formation continue en « natation », pointent l'existence de difficultés face à cet enseignement. Ils expriment en ces termes un sentiment d'inefficacité perçu : « *les élèves ne progressent pas avec moi* »³.

Ce constat peut surprendre au regard du contexte d'enseignement de cette activité en EPS où les effectifs sont réduits, l'activité surveillée⁴ et organisée par des projets pédagogiques. De fait, l'enseignement de la natation ne semble pas être un « en-soi » impossible. Dès lors se pose la question des causes possibles à cette forme d'inhibition des actions professionnelles de certains PE, que l'un d'entre eux illustre par la formule suivante : « *je manque de répartition pédagogique* ». L'étude des causes de cet embarras professoral viendrait renseigner, dans le champ des sciences de l'éducation, les problématiques relatives au développement des compétences professionnelles.

En écho à « l'effet maître » (Bressoux, 1994) – effet sur les élèves de choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant –, ou « l'effet professeur » soit « l'impact subjectif du lien

¹ Le terme professeur des écoles sera noté PE. Dans le système scolaire français, le terme « professeur des écoles » est le nom donné à l'enseignant en charge des élèves entre 3 et 11 ans. Pas spécialiste d'une discipline, il est polyvalent et enseigne l'ensemble des matières scolaires prévues par les programmes.

² Le terme éducation physique et sportive sera noté EPS

³ Les parties entre guillemets et en italique sont les paroles des PE présentées telles que prononcées et enregistrées lors de focus groups et lors d'entretiens individuels.

⁴ Circulaire n° 2017-127 du 22-8-2017 relative à l'organisation de l'enseignement de la natation à l'école.

d'inconscient à inconscient entre un professeur et un élève » (Montagne, 2017, p. 267), ne peut-on pas penser aussi que les difficultés professionnelles de certains PE, seraient causées par un rapport affecté, au signifiant « natation », une sorte d'« effet savoir » ? L'embarras dans la mobilisation de compétences professionnelles⁵ en natation ne pourrait-il pas alors être pris comme le symptôme d'un impossible à affronter ? Dès lors, La situation d'enseignement de la natation viendrait s'inscrire dans ce que Mendonça Fihlo (2001) nomme « la catégorie de l'impossible » pour caractériser la situation éducative.

Resterait alors à identifier quel serait, le cas échéant, les causes subjectives de cet impossible « en-eux », sorte de confrontation au Réel, qui empêcherait certains PE, affectés par cette activité, à faire usage de toutes leurs compétences professionnelles. Cette perspective permettrait de questionner autrement le concept de rapport au savoir (Beillerot, 1989).

Le cadre épistémologique retenu dans cette étude est celui de la psychanalyse qui vise la recherche de la cause subjective et insue d'une conduite symptomatique pour un sujet.

La question de recherche de ce travail questionne donc les causes inconscientes pouvant faire obstacle à l'usage de compétences professionnelles et provoquant un impossible à faire progresser les élèves en natation.

Cette étude s'appuiera sur une méthodologie clinique de recueil et d'interprétation de la parole. La perspective étiologique de la clinique envisage d'identifier et de comprendre la cause aux embarras éprouvés par un sujet, en réfutant la logique de l'évidence qui, ici, attribuerait l'absence de progrès des élèves à des raisons uniquement rationnelles. Une construction de cas montrera qu'une PE, Zoé,⁶ enseignant la natation, a de « raisons vraies » (Montagne, 2021), soient « des motifs issus de sa structure psychique », et traces de sa réalité subjective – *Realität* –, qui la conduisent à être inhibée dans ses actions professionnelles. Les causes de son embarras semblent se situer à des niveaux différents traduisant en cela le postulat freudien liant l'inhibition, le symptôme et l'angoisse.

Questionner ce fait et en envisager une prise en compte illustrerait l'idée d'une psychanalyse impliquée (Castanet, 2014), c'est-à-dire une psychanalyse imbriquée dans la compréhension et la prise en charge d'un fait social, ici la question de l'apprentissage du savoir-nager via l'analyse du bien être psychique des enseignants au bord des bassins.

1. Cadre théorique

Cette étude, orientée par la psychanalyse, s'appuie sur les écrits de Freud et l'enseignement de Lacan. La psychanalyse se définit comme l'analyse d'une conduite humaine à partir du postulat de l'existence de l'inconscient. Le choix de la clinique analytique permet de se centrer sur l'enseignant considéré comme un sujet.

1.1. Sujet

Pour la psychanalyse le sujet est celui de l'inconscient et du désir. « Le sujet surgit donc du discours ou des actes⁷ d'un être humain, ceci par effet de signification subjective, soit l'écho affectif que produit un discours ou un acte sur celui qui l'écoute ou l'observe » (Montagne,

⁵ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

⁶ Prénom d'emprunt

⁷ Pour la psychanalyse, un acte est un « mouvement » (Freud, 1926) qui se différencie d'une action parce qu'il est un saut dans le symbolique, et qu'il provoque « un effet de franchissement » (Labridy, 1997) pour celui qui le réalise.

2020). Le sujet est donc l'être humain en tant que quelque chose en lui impacte sur quelque chose en l'autre. Et, ce quelque chose n'est perceptible de façon consciente ni par celui qui en est l'auteur ni par celui qui le reçoit.

Autrement dit quand un PE éprouve et fait part de difficultés dans l'enseignement de la natation, cela peut être perçu par celui qui l'observe ou l'écoute comme le signifiant de quelque chose de son inconscient surgissant dans sa réalité. Il n'est pas forcément maître de « ça » mais « cela » est perçu par l'autre et signifie sa position de sujet.

Divisé entre conscient et inconscient le sujet est scindé par ses structures subjectives. Freud (1923) les organise à travers trois instances - le Ça, le Moi et le Surmoi - 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. Le Moi correspond à l'instance de la représentation, c'est-à-dire à la façon imaginaire dont le sujet se perçoit dans la réalité sociale. Le Surmoi est l'instance psychique responsable de l'intériorisation des devoirs et interdits sociaux et familiaux.

A la suite de Freud, Lacan (1963) propose un cadre organisant la structuration du psychisme où s'articulent les concepts de Réel, Symbolique et Imaginaire.

L'Imaginaire renvoie aux images, aux représentations, aux identifications. Le Symbolique correspond à l'instance psychique responsable du langage et des effets d'agencement de relation entre les mots qu'émet et reçoit un sujet dans ses liens avec les autres. Le Réel n'est pas la réalité. Il désigne ce sur quoi le sujet bute dans ce qu'il vit ou éprouve. Le « Réel est l'impossible » (Lacan, 1963) à imaginer ou à exprimer, laissant le sujet sans savoir sur ce qu'il traverse. Dans cette recherche il semblerait surgir lors de la confrontation à l'enseignement de la natation et viendrait perturber l'imaginaire de certains PE jusqu'à les laisser sans voix sur « ça ».

1.2. Symptôme

Le symptôme est le signe visible de quelque chose qui ne va pas pour un sujet. En psychanalyse, il correspond à une formation inconsciente qui témoigne d'un conflit psychique d'ordre pulsionnel. La pulsion peut se définir comme une poussée psychique dont le but est de mettre fin à une tension créée par le désir d'obtenir une satisfaction pleine (Freud, 1915).

Pour cette recherche on pourrait penser que ce qui fait symptôme pour le sujet, à savoir le manque d'efficacité dans l'enseignement de la natation, aurait une cause d'origine pulsionnelle.

Si le symptôme traduit un « rejet » par le Moi de certaines pulsions éprouvées comme néfastes pour un sujet, il permet également de maintenir un rapport à la pulsion refoulée. Autrement dit, le symptôme est à envisager comme une formation de compromis résultant du refoulement d'un conflit psychique lié à l'opposition entre interdiction et réalisation d'une part du désir. En ce sens, le fait de ne pas faire progresser les élèves en natation pourrait être envisagé à la fois comme le signe d'un refoulement pulsionnel et également comme un moyen de faire vivre cette dynamique pulsionnelle.

Ainsi, le symptôme, est « signe de souffrance » tout en apportant un certain gain de contentement. Il y a donc un double « bénéfice du symptôme », celui, « primaire », qui consiste à éviter l'affrontement direct du conflit psychique et celui, « secondaire », dans la mesure où, une fois installé, le symptôme peut apporter une « rente de satisfaction » (Lacan, 1963). C'est-à-dire qu'un sujet tirerait profit à vivre une situation désagréable. Dès lors si l'absence de

progrès des élèves en natation peut être perçue comme une forme de déplaisir pour certains PE, ne pourrait-elle pas être aussi envisagée comme une forme de satisfaction ?

En résumé, le symptôme est à envisager à partir de sa fonction dans la structure subjective du sujet. Comme le rappelle Doucet (2000, p.32) : « le symptôme est considéré, non plus comme signe d'un dysfonctionnement, mais comme marque du sujet qui en est porteur. Le symptôme a un sens, c'est un message ».

1.3. Inhibition

Le terme d'inhibition s'entend au sens commun comme la limitation normale d'une fonction. Aussi quand un PE dit ne pas arriver à assurer sa fonction d'enseignement comme il le voudrait, en référence aux compétences professionnelles, on peut y lire le signe d'une inhibition professionnelle.

En psychanalyse l'inhibition est l'expression d'une limitation d'une fonction du Moi qui peut avoir des origines très différentes. Pour Freud (1926) le déclenchement d'une inhibition est contextuel, ce que vit un sujet dans le présent le renvoie à une situation traumatique survenue dans son passé, et dont faute d'en élaborer une signification, il ne veut plus avoir à faire avec. En natation, ne pourrait-on pas penser que l'impossibilité de certains PE à évaluer le niveau des élèves, à leur dire quoi faire ou à adapter son enseignement relèverait d'une inhibition ? A quoi la natation confronte-t-elle certains PE pour les conduire à une inhibition de leur enseignement ? Que ne veulent-ils pas rencontrer ?

Si elle est un processus défensif déclenchant le développement de symptômes, l'inhibition peut aussi être considérée comme un processus dynamique organisateur de l'activité psychique, « l'inhibé vivant au conditionnel présent [...] de ce qu'il pourrait ou aurait pu faire » (Assoun, 2014, p.49). Freud poursuit : « bien des inhibitions sont manifestement des renoncements à une fonction, motivées par le fait que son exercice provoquerait un développement d'angoisse » (Freud, 1926, p.90). L'angoisse désigne « un état caractérisé par l'attente du danger et la préparation à celui-ci même s'il est inconnu » là où la peur « suppose un objet défini dont on a peur » (Freud, 1926, p.172).

En faisant émerger ce nouage entre inhibition et angoisse, l'inhibition peut être interprétée comme signal d'alarme, c'est-à-dire une tactique d'évitement de l'angoisse sous forme d'anticipation. Dès lors certains PE s'empêcheraient d'être efficaces, d'être les auteurs des progrès de leurs élèves car mettre en place des solutions efficaces les placerait dans une situation de confrontation avec leur angoisse ?

1.4. Rapport au savoir

Le concept de rapport au savoir fait l'objet d'approches plurielles. Les approches sociologique (Bourdieu, 1976), anthropologique (Chevallard, 1992), psychosociologique (Charlot, 1997) révèlent des ancrages théoriques distincts mais dans une perspective commune, celle de mieux comprendre un sujet pris dans des processus d'apprentissage et d'enseignement.

Dans le champ de la clinique, le concept de rapport au savoir, appréhendé du côté du sujet psychique, est entendu comme un rapport du sujet à son propre désir. « 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). Dans cette définition, le savoir est un objet de désir. Support de l'investissement affectif et pulsionnel, il est ce en quoi et par quoi la pulsion cherche à atteindre son but, à savoir

une satisfaction. Autrement dit, le rapport au savoir est à comprendre comme la valeur affective, le quantum d'affect freudien, qu'un sujet accorde au savoir, et par extension au fait d'enseigner.

Cela signifie que les actes d'enseignement et d'apprentissage ne peuvent se concevoir uniquement du point de vue d'une rationalité externe, qui exclurait les sujets, leurs histoires de vie, leurs rapports intimes à l'activité transmise en formation et au formateur. Se centrer sur les effets de l'inconscient à l'œuvre dans l'enseignement de la natation permettrait de faire émerger les affects constitutifs de ce rapport au savoir.

2. Cadre méthodologique

2.1. La méthode clinique

Le terme « clinique », du grec *klinikê* « ce qui se fait près du lit des malades », s'est progressivement détaché du champ médical pour s'étendre aux champs de la psychologie puis de l'éducation et de la formation.

« Position méthodologique voire épistémologique » de construction des connaissances, la démarche clinique (Revault d'Allonnes, 1989, p. 20) apparaît 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 ». Dans cette recherche, le cadre clinique permettra d'étudier la singularité du cas Zoé dans la façon dont son rapport au savoir s'expose quand elle parle de ce qu'elle vit.

Blanchard-Laville (1999) introduit l'approche clinique d'orientation psychanalytique. Elle se définit comme « une approche sensible aux vérités de l'inconscient, à la nature pulsionnelle des choix existentiels et aux conflits identificatoires. » permettant une meilleure compréhension des « impasses et réussites dans les transmissions des savoirs [...] et [indique] des voies pour améliorer des situations difficiles » (Danvers, 2010, p.110). Il y a alors un intérêt à donner la parole à un PE quand il énonce une difficulté professionnelle. L'analyse de son dire permettra de cerner un peu de ce qui se passe à son insu et son origine.

Ce cadre méthodologique demande de considérer la place occupée par le chercheur. L'interaction et l'ajustement permanent que le chercheur entretient avec son objet de recherche, représenté par un autre sujet, nécessitent sa prise en compte, conférant à la démarche clinique sa spécificité. En ce sens, elle nécessite de ne pas éluder le rapport du chercheur à son objet de recherche. Dans la méthodologie retenue, la prise en compte de la part de subjectivité du chercheur s'est aussi réalisée à travers : les impressions du chercheur à l'issue des entretiens, l'analyse des signifiants repérés lors de la lecture des retranscriptions et la présentation des résultats à d'autres chercheurs. Il s'agit de tendre vers l'idée d'une recherche « d'objectivité pertinente » (Pourtois & Desmeth, 2007) par la prise en compte du chercheur et de l'exploitation de sa subjectivité.

2.2. Le recueil de données

Ce travail repose sur la conduite et l'analyse d'entretiens, rencontres en parole entre un sujet et un chercheur où ce dernier, 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 d'un sujet (Yelnik, 2005) dans une situation déterminée (l'enseignement de la natation). Le rôle du chercheur est de stimuler le sujet et de faciliter sa parole en privilégiant les questions ouvertes

et en limitant le nombre de questions. Il s'agit d'organiser la rencontre en paroles de façon à induire ou à orienter le moins possible les réponses du sujet afin de garantir le plus possible qu'elles reflètent fidèlement sa subjectivité.

Tout ce que dit et ne dit pas le sujet intéresse le chercheur mobilisé par et dans l'échange, attentif à la dimension signifiante des réponses du sujet. Son attention est portée sur les faits, les jugements, les sentiments évoqués, les associations d'idées mais également sur la façon dont le sujet les exprime. Ainsi, les répétitions, l'équivoque des mots, les erreurs de langue sont relevées et considérées comme étant une trace de la « Lalangue », néologisme proposé par Lacan pour éclairer « 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 » (Montagne, 2014, p.129).

Les paroles des sujets ont été recueillies lors de quatre entretiens de 45 minutes chacun, enregistrés et retranscrits intégralement. L'enchaînement des différents entretiens, est organisé par une logique d'entonnoir, entendu comme un resserrement progressif autour de la question de recherche.

Préalablement au premier entretien, le thème de la recherche a été présenté au sujet (les déterminants subjectifs dans l'enseignement de la natation), ainsi que les éléments méthodologiques et éthiques (forme et garantie de l'anonymat des échanges, et à l'objectif du travail).

2.3. L'interprétation du discours

Analyse et interprétation des paroles du sujet sont conduites par le chercheur et engagent sa subjectivité. Pour garantir la recevabilité épistémologique des résultats, leur présentation à d'autres chercheurs a permis de valider ou d'infirmer la cohérence théorique et conceptuelle qui existe entre le cas et la lecture qui en est faite et présentée. Cela renvoie à la vérification externe (Van der Maren, 1996) en usage dans d'autres champs de recherche.

La notion de discours désigne l'ensemble des énoncés, oraux dans le cas présent, qu'un sujet adresse à d'autres, donnant lieu à une « énonciation ».

L'analyse interprétative consiste, dans le « malentendu du discours » (Lacadée, 2003) à être touché par le discours du sujet. C'est une construction qui résulte, comme l'indique Montagne (2013, p. 521), de « l'effet de la rencontre en parole entre chercheur et sujet. Elle n'est pas le dévoilement par l'un (qui serait savant) de la signification de ce que vit l'autre. Elle est une proposition d'explication causaliste de ce qui est vécu » mais aucun des deux interlocuteurs ne sait par avance ce dont il va s'agir. Cette pratique se fonde sur une conception non pas explicative mais interprétative des paroles d'un sujet et repose sur l'analyse et l'interprétation du discours (Giust-Desprairies & Levy, 2016). Il s'agit d'attribuer une signification aux mots contenus dans le discours du sujet. Cela consiste en l'articulation entre la mise en relation des mots lus et de la subjectivité du chercheur et des concepts issus de la psychanalyse.

2.4. La construction de cas

La construction de cas permet de rendre compte de la complexité d'un sujet dans un contexte donné et concourt à restituer sa singularité. Le cas unique opère selon la formule de Terrisse (1999, p.66) « au cas par cas, au un par un ».

Le sujet support à cette étude, Zoé, est PE depuis une trentaine d'année. Au moment des entretiens, elle exerce en classe de CE1⁸. Elle enseigne la natation à ses élèves, à raison de huit séances de quarante-cinq minutes par année, et ce depuis plus de vingt ans.

Flyvbjerg (2006) a démontré la recevabilité scientifique du cas unique en ce sens que le sujet, qui n'est pas considéré pour lui-même, informe sur la structure psychique de l'être humain en général. Les causes de la peur de Zoé face à l'enseignement de la natation peuvent éclaircir d'autres positions subjectives vis-à-vis de cet enseignement. Cela peut également renseigner sur la nature et les causes des résistances d'enseignants vis-à-vis d'autres disciplines, ou de professionnels dans d'autres champs sociaux vis-à-vis d'autres objets de savoir.

3. Résultats

L'analyse des paroles de Zoé met en évidence que son enseignement de la natation se caractérise selon elle par un impossible à faire progresser les élèves, situation dont elle se tient pour responsable : « *j'aurais tendance à... à pas les faire progresser [...] ils progresseraient si j'avais une autre attitude* ».

Cette impossibilité s'illustre par une forme d'inhibition pédagogique caractérisée par le non usage de certaines compétences professionnelles, évaluer les élèves, choisir des contenus, et réguler son enseignement. Cette triple inhibition semble liée à la peur qu'éprouve Zoé face à l'enseignement de la natation.

3.1. Une inhibition pédagogique : un impossible à faire progresser les élèves.

3.1.1. S'empêcher de « voir » le niveau des élèves

Zoé expose son incapacité à situer le niveau de ses élèves ce qui ne lui permettrait pas d'intervenir sereinement dans son enseignement : « *non... non je suis pas rassurée... j'arrive pas à évaluer leur niveau finalement... j'arrive pas à savoir si y sont capables* ». Pour caractériser ce déficit à pouvoir situer leur niveau, une récurrence du terme « voir » se retrouve dans sa parole : « *j'arrive pas à voir ce qu'ils sont capables de faire* ».

On peut penser l'altération de sa capacité d'observation de l'activité des élèves, entendue comme une compétence professionnelle, est dépendante d'un effet contexte, comme le précise ses paroles : « *en orthographe je vois c'qu'il faut faire pour évoluer, en natation j'peux pas j'arrive pas à voir [...] j'arrive pas à les évaluer [...] à savoir ce qu'il faut faire pour le groupe* ».

Cette impossibilité à voir pour savoir semble tenir à la prévalence chez Zoé du regard sécuritaire sur le regard didactique : « *Y en a un qui a sauté et qui s'éloignait [...] j'avais pas vu le danger [...] ça m'a traumatisé pour le reste de mes séances* ».

Ce regard qui s'impose à Zoé témoignerait d'un lien pour elle entre l'action d'observer les élèves, en tant que compétence professionnelle, et la peur éprouvée face à l'activité des élèves dans l'eau.

3.1.2. Ignorer les savoirs à enseigner

⁸ Dans le système scolaire français, la classe de CE1 correspond à la cinquième année de scolarisation des élèves. Les élèves de CE1 ont entre 7 et 8 ans.

L'inhibition de Zoé se traduit également par son incapacité à identifier le savoir à transmettre en amont de la séance et à proposer des contenus d'enseignement adaptés à la progression des élèves durant la séance. Cette situation génère une dynamique où le faible sentiment de compétence ressenti et le rapport négatif à cet enseignement se nourrissent mutuellement : *« j'arrive pas à savoir si c'est ça qu'il faut faire avec le groupe que j'ai. J'aime pas la piscine parce que je me sens pas capable de leur apprendre quoique ce soit »*.

Zoé montre une forme d'incapacité à identifier le savoir à transmettre aux élèves qui se traduit par des propositions de situations d'apprentissage aléatoires. *« J'ai pas la maîtrise ... je sais pas ce qu'ils sont capables de faire ... je sais pas si ce que je fais est bien... je maîtrise pas... j'fais les exercices mais je sais pas pourquoi j'fais cet exercice-là plutôt qu'un autre »*.

Cette difficulté à identifier les savoirs à enseigner semble affecter la perception du sentiment de compétence de Zoé en natation. Cette situation apparaît spécifique au contexte de la natation : *« en natation non je sais pas comment je vais faire [...] j'ai du mal à proposer des exercices qui progressent alors qu'en maths en français je sais comment je vais faire »*.

L'incapacité de Zoé révèle une forme d'inhibition face au savoir à transmettre – un manque à savoir – qui émerge de façon spécifique dans l'enseignement de la natation : *« en natation je peux pas réfléchir [...] c'est vraiment à part [...] je prends pas de risques »*.

L'analyse des paroles de Zoé révèle une forme d'inhibition dans l'usage du savoir professer autant que dans l'usage du savoir (savant) à transmettre.

3.1.3. S'interdire d'adapter son enseignement

L'analyse des paroles de Zoé dévoile qu'une autre raison à son impossible à faire progresser les élèves est liée au fait de ne pas pouvoir réguler ses leçons ; ce qui ne serait pas sans l'affecter : *« j'peux pas m'adapter on fait tous le même exercice [...] ça aussi c'est un problème »*. *« En classe j'peux improviser si j'vois que c'est trop facile, trop dur, c'est fastoche [...] à la piscine j'improvise pas j'me cadre j'me dis tu fais ça voilà »*.

Ici encore, le contexte de la natation inhibe la compétence professionnelle de Zoé à réguler son enseignement. La limitation de son savoir-faire pédagogique semble répondre à la nécessité pour Zoé d'éviter la confrontation à une situation de stress au point de provoquer une inhibition à penser durant la séance : *« je j'suis pas bien... j'suis pas bien... je donc je réfléchis pas c'est pour ça que tout doit être euh prêt... et je fais c'que j'ai préparé [...] je j'suis très carrée et je vais pas en dévier pour m'enlever le plus possible de de stress »*.

L'enseignement de la natation où la régulation en cours d'action est impossible illustre chez Zoé un besoin d'évoluer dans un contexte contenant. Cette obligation de cadre peut s'entendre comme une solution au rapport affecté qu'elle entretient à la natation.

En conclusion, la limitation pédagogique de Zoé serait à situer du côté d'une forme d'inhibition dans l'usage de certaines de ses compétences professionnelles : *« c'est la natation c'est la piscine [...] j'pense c'est un blocage »*.

3.2. La natation, un enseignement qui n'est pas une partie de plaisir

L'inhibition qui caractérise Zoé est le signe d'un rapport affecté à l'enseignement de la natation qui rend compte à la fois d'une forme de souffrance et de la manifestation d'une peur : *« la natation c'est pas une partie de plaisir [...] c'est huit séances de torture la piscine »*.

« Ça fait vingt ans que je viens [à la piscine] et que j'ai peur [...] je changerai pas donc là bon ben voilà la piscine c'est la piscine c'est ma croix ».

La peur de Zoé se rapproche de l'angoisse dans le sens où elle se caractérise par l'expression de manifestations somatiques et pas uniquement par l'emploi du terme angoisse dans le discours de Zoé. « Je stresse vraiment pour la piscine [...] ah oui angoissée tout le temps ». « Quand je passe à proximité de la piscine et que je sais que je vais devoir y retourner avec ma classe ça me fait un pincement au cœur ».

3.2.1. Une angoisse devant un danger réel

En premier lieu cette peur s'entend chez Zoé comme une peur devant un danger réel, qui dans le contexte de la natation renvoie au risque de noyade des élèves : « j'ai peur d'un accident [...] ils peuvent couler c'est ça qui me fait peur ».

Pour Zoé le contexte de la natation contraste avec la situation en classe, en ce qu'il la confronte à des situations qu'elle suppose dangereuses : « s'il boit la tasse pis qu'y peut pas revenir au bord... c'est quand même plus dramatique que s'il oublie de mettre un s au pluriel quoi ».

La crainte qu'elle énonce ne lui permet pas dans ce contexte d'enseignement de se sentir rassurée l'amenant à se sentir elle-même insécure en natation : « j'suis pas rassurée j'ai peur mais j'perds peut-être ma sécurité quand j'suis dans ma classe j'suis en sécurité il peut rien arriver ».

3.2.2. Une angoisse d'autre chose

Derrière cette angoisse devant un danger réel, il apparaît une autre forme peur : « la natation ça n'a rien à voir avec ma classe c'est vraiment deux mondes différents [...] y'a quand même un danger de danger ». Il semblerait que, pour elle, dans cette formule gigogne, l'enseignement de la natation agisse comme un signal d'angoisse de quelque chose d'autre.

L'angoisse que l'analyse de ses paroles permet de faire apparaître renvoie à des contextes distincts, en lien avec les types d'inhibitions qui l'empêchent de faire progresser les élèves.

Pour Zoé l'évolution et l'éloignement d'un élève déclenche, sous couvert de maîtrise, une réaction anxiogène : « un gamin qui va trop loin... alors j'fais celle qui est détachée pour pas l'affoler mais au fond de moi je suis je suis vraiment pas bien et là j'me dis c'est fini ».

La peur de Zoé se manifeste également quand il s'agit de concevoir son enseignement à travers la crainte de ne pas se savoir à la hauteur : « ne pas avoir fait ce qu'il fallait... pas avoir pas faire c'qui faut... ça ça me contrarie [...] c'est des coups de peur des coups de stress ».

Enfin son angoisse surgit chaque fois que, dans cet enseignement, son regard est mobilisé pour observer les élèves en activité : « ça fait peur de se dire que y a des choses qu'on voit pas », « il faut avoir les yeux sur les douze [...] ça ça m'affole ». Qu'il s'agisse d'une absence supposée de vigilance ou de la vision d'élèves dans l'eau, l'angoisse de Zoé s'exprime paradoxalement à la fois dans le fait de voir ou ne pas voir les élèves dans l'eau.

L'inhibition qui caractérise Zoé dans son enseignement serait à relier à la situation angoissante que revêt pour elle le contexte de la natation. Il serait à l'origine d'une angoisse devant un danger réel, le fait que des élèves puissent avoir un accident. Cette angoisse serait par ailleurs le signal d'une autre angoisse qui dépasserait cet enseignement : « En natation, j'ai ma propre peur ».

4. Discussion

4.1. La natation, lieu d'expression pulsionnelle

Les paroles de Zoé laissent entendre un peu des causes qui permettent de comprendre son empêchement à faire usage de certaines de ses compétences professionnelles pour faire progresser les élèves.

La parole de Zoé la confronte à un « impossible à ». Lacan (1953) a fait de cet impossible un symptôme, en tant que formation inconsciente témoignant d'un conflit psychique. Concrétisation de la non satisfaction pleine et entière de son désir, l'impossible selon Lacan s'illustre, ici, à travers un empêchement à transmettre le savoir et à assurer la relation pédagogique. Il ferait émerger l'effet signifiant de la natation pour Zoé, son Réel transformant ainsi quelque chose de son imaginaire : « à la piscine je ne suis pas la même maîtresse ».

Il a été précisé précédemment que le symptôme est le signe d'une inhibition qui traduit le « signal d'un empêchement du sujet au cœur de sa “conduite” » (Assoun, 2014, p.33). L'inhibition révèle que l'incapacité chez Zoé à faire usage de ses compétences professionnelles cacherait ce que Assoun nomme un « un acte de renoncement pulsionnel » (2014, p.39). Autrement dit, l'inhibition serait une construction du sujet pour éviter de se confronter à une certaine satisfaction pulsionnelle ; satisfaction pouvant aller jusqu'au déplaisir. L'inhibition professionnelle révélée chez Zoé témoignerait d'une limitation de l'activité pulsionnelle pouvant se référer aux pulsions scopique et orale.

L'inhibition à observer le niveau des élèves exprimée par les dires de Zoé renvoie en psychanalyse au concept de pulsion scopique. Élaboré par Freud (1915) cette pulsion se conçoit dans la division du champ visuel à partir de la distinction entre l'œil et le regard. Le regard, en tant qu'objet pulsionnel, serait porteur d'un autre pouvoir que la faculté à voir. La pulsion scopique articule le regard comme objet de désir et la jouissance que le regard peut apporter.

Le cadre offert par l'enseignement de la natation où la relation pédagogique s'opère à distance nécessite plus que dans les autres disciplines de s'appuyer sur le regard. Dans cette perspective, Filloux (1996) a montré, à propos de la transmission du savoir, en quoi les représentations imaginaires et fantasmatiques du rapport au savoir pouvaient être liées au contexte spatial.

Zoé face à l'obligation de regarder pour savoir se confronte à un impossible à affronter : celui de savoir par le regard, provoquant une inhibition pédagogique. L'enseignement de la natation lui demande pour savoir d'être dans la position du « philobate » (Balint, 1959, p. 28), c'est-à-dire celle organisée par la distance et la vue ; là où sa compétence à savoir nécessite d'adopter la position d'« ocnophile » faite de proximité physique et de toucher comme elle l'explique : « *quand on les (les élèves) tient quand on les lâche* », « *qu'on les reporte* », « *on voit ce qu'ils sont capable de faire* ».

L'inhibition de Zoé pourrait aussi être rapportée à quelque chose de l'expression de la pulsion orale, qui se traduit par la satisfaction liée à l'incorporation ou l'expulsion « buccale », représentative de la relation fantasmatique entretenue avec le savoir à manger ou à vomir. Ce rapport renvoie à quelque chose de la relation d'objet telle que précisée par Lacan (1956), le sujet considérant le savoir comme un objet oral à ingurgiter, ou à régurgiter d'un point de vue fantasmatique.

L'inhibition liée à un savoir à s'approprier se manifeste chez Zoé sous la forme d'une incapacité à s'appuyer sur son expérience de l'enseignement de la natation qui devrait rendre l'amont et l'aval du cours légers et automatiques. Elle se traduit par un alourdissement de la tâche professorale. Zoé précise : « *j'ai fini ma séance de piscine [...] je note tout ce que j'ai fait j'envisage la séance suivante le lendemain je viens faire des modifications le surlendemain encore je révise dans le bus quand on va à la piscine* ».

Ce *modus operandi* proche de la compulsion de répétition, introduite par Freud (1920), témoigne d'une tendance vécue comme incontrôlable à réitérer des actions, de manière impulsive. Il témoigne de l'inhibition de Zoé dans la maîtrise du savoir à transmettre et traduit un rapport au savoir affecté.

L'inhibition de Zoé en lien avec la pulsion orale s'illustre également par son incapacité à utiliser son savoir pour pouvoir adapter son enseignement. Pujade-Renaud (1983) qui a montré en quoi l'idéal de maîtrise lié à l'exposition du savoir était lié aux représentations imaginaires et fantasmatisques du rapport au savoir.

En ne pouvant être celle qui fait progresser les élèves, Zoé se barre l'accès à la satisfaction d'un « idéal de transmission » (Diniz, 2001) que lui procure cette position : « *ma participation aux progrès des enfants, ça j'aime bien [...] j'ai réussi quelque chose voilà un sentiment de réussite [...] ben de la sérénité* ». Cette inhibition traduit un rapport affecté au savoir comme en témoigne sa perception d'enseignante : « *ben je suis pas idéale non je suis pas* ».

L'impossibilité à faire progresser les élèves en natation pour Zoé apparaît comme le signe d'inhibitions relevant de la manifestation de dynamiques pulsionnelles. Si l'on considère que l'inhibition constitue un "pré signal d'angoisse" (Assoun, 2002), alors celle qui caractérise l'activité de Zoé ne serait pas sans lien avec son rapport affecté à la natation. Il semblerait donc que l'inhibition pédagogique de Zoé en natation ait un rapport avec l'angoisse dont elle témoigne face à cet enseignement.

4.2. L'enseignement de la natation, lieu d'une angoisse maquillée en peur

Les résultats de cette recherche indiquent que Zoé, dans le contexte l'enseignement de la natation, exprime une peur liée au danger de noyade des élèves. Cette peur renvoie à la définition que Freud (1926) donnait de l'angoisse automatique. Face à un danger extérieur manifeste (la noyade) ou supposé (le risque qu'un élève se noie), l'angoisse sera qualifiée d'automatique pour manifester la réaction immédiate face au danger (Freud, 1920).

A partir de l'analyse de dessins d'enfants pointant des indications, des connotations, des lapsus fantasmatisques et morbides, les travaux de Vadepiéd (1976) rappellent que tout sujet a été un jour un sujet non nageur, exposé au danger de mort réelle qui est attaché au milieu aquatique. Face au danger réel ou supposé, il apparaît pour Zoé qu'il y a des raisons d'être angoissée. Pour autant, le contexte sécurisé et anticipé de l'enseignement de la natation devrait permettre aux PE une pratique rassurée. Il semblerait que la logique interne de cette activité soit le terreau d'accueil et d'expression pour l'inconscient d'un sujet, en ce qui concerne ses sensations, comme l'a montré Lévêque (1985).

La peur qu'éprouve Zoé face à cet enseignement ne serait pas uniquement à référer au danger réel ou supposé de cette activité : « *y'a quand même un danger de... danger* ».

Il semblerait que, pour elle, la peur liée à cet enseignement agisse comme un signal d'angoisse de quelque chose d'autre. Elle a en quelque sorte peur de revivre quelque chose qui serait la cause de sa peur propre.

Pour Freud le terme peur « suppose un objet défini dont on a peur » là où le terme d'angoisse « désigne un état caractérisé par l'attente du danger et la préparation à celui-ci même s'il est inconnu » (1920, p.56). L'angoisse désigne une forme de peur dont l'objet obscur semble organiser une mobilisation subjective. Ainsi la peur que Zoé exprime en écho aux inhibitions qui caractérisent son enseignement serait à appréhender du côté d'une angoisse.

Si l'angoisse pour Freud signale sur un mode défensif et « déplaisant » la présence d'un danger interne pulsionnel, pour Lacan (1962-63) l'angoisse surgit lorsque le sujet se trouve au plus près de son désir. Cela s'illustre dans la parole de Zoé quand, à propos de la perception d'une situation pénible vécue par des élèves, elle dit en mimant avec le poing : « *leur douleur ça me serre* ». La sensation physique dont elle témoigne et le bénéfice qu'elle semble en tirer, en référence à l'homophonie entre « serre » et « sert », rendraient compte de ce nouage entre angoisse et désir.

L'angoisse est l'affect, c'est-à-dire le vécu émotionnel exprimant la manifestation d'une pulsion, qui saisit un sujet, dans une vacillation, quand il est confronté au « désir de l'Autre ».

En ce sens, la récurrence dans les propos de Zoé d'une incertitude sur sa valeur, liée au fait en natation « *d'avoir peur de se tromper* » et de ne pas savoir si « *ce que je fais c'est bien* », viendrait illustrer cette soumission au « désir de l'Autre ».

La peur relative à cet enseignement, « *j'ai ma propre peur alors qu'en classe j'ai pas peur* », se rapprocherait de ce que Assoun (2005) nomme une « peur cause ». Cette peur adossée à un objet réel 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.

L'analyse de l'impossible à faire progresser les élèves prise comme un symptôme relève d'une forme d'inhibition chez Zoé. Cette inhibition se manifeste par un empêchement pédagogique à « ne pas voir » et « ne pas savoir » en lien avec une origine pulsionnelle. Le rapport affecté à l'enseignement de la natation, révélée par cette inhibition, se caractérise par une angoisse devant un objet réel : le fait que les élèves se noient. Cette cause psychique apparaît en réalité être un écran à une « raison vraie » liée à une angoisse plus structurelle propre à l'histoire de Zoé.

En opérant un renversement topologique, on pourrait avancer que l'angoisse structurelle de Zoé serait la cause de son inhibition professorale en natation. La perception de son incompetence développe une autre peur à l'égard de cet enseignement : « *ils progresseraient plus vite s'ils étaient pas avec moi* ».

Cette peur « seconde », ici conséquence de son inhibition, affecte son image idéale d'enseignante et alimente en retour sa peur face à cet enseignement. La dynamique de causalité où se nouent inhibition, symptôme et angoisse rend compte en natation d'un rapport au savoir affecté et affectant.

Ce travail montre, en référence aux travaux de Beillerot (1989), que le rapport au savoir affecté par l'angoisse dont témoigne Zoé est organisé par un lien signifiant entre un objet et un sujet. Éclipsant le savoir académique proposé par la didactique de la natation, ce rapport

envisage le savoir comme objet de désir, et en ce sens expose possiblement le sujet à faire face à une situation phobique, puisqu'il l'oblige à se confronter à son objet.

Conclusion et perspectives

Ce travail se proposait d'analyser et d'interpréter, depuis le champ de la psychanalyse, les effets de l'inconscient à l'œuvre dans le rapport embarrassé à l'enseignement de la natation pour une professeure des écoles. Plusieurs paroles signifiantes de Zoé illustrent respectivement les résultats à la question de recherche, les suites pour approfondir ce travail, des pistes professionnelles de formation et des perspectives de recherche dans le champ des sciences de l'éducation.

« *J'ai peur de la peur* ». L'angoisse, ici exprimée, caractérise le rapport affecté de Zoé face à l'enseignement de la natation provoquant un empêchement à faire progresser les élèves. Cette inhibition - symptôme de l'angoisse - qui la prive de compétences professionnelles génère une autre peur relative à sa responsabilité face à l'activité des élèves dans ce contexte particulier.

« *J'ai ma propre peur* ». L'expression de Zoé invite, comme suite à ce travail, à essayer d'identifier la cause à cette angoisse structurelle. Dans les paroles de Zoé déjà entendues, il est possible de proposer plusieurs pistes d'hypothèses. Zoé semble avoir « en vérité » des difficultés en natation parce que :

- elle serait privée d'une transmission « naturelle » du savoir, tel que cela s'est déroulé avec ses enfants : « *j'ai trouvé ça facile de leur apprendre à nager [...] je les portais, on jouait [...] ça s'est fait naturellement* » ;

- elle ne pourrait pas faire avec la pédagogie de l'autonomie proposée qui ferait vivre à ses élèves ce qu'elle a vécu enfant, en étant laissée sans support : « *si on voulait s'en sortir y fallait qu'on se débrouille tout seul [...] nos parents ne pourraient pas nous aider* » ;

- elle se retrouverait à assumer la position d'être sans savoir, comme a pu être sa mère : « *ma maman elle savait pas m'expliquer [...] je le vivais très mal* » ?

Dans une perspective étiologique, la réalisation d'entretiens plus approfondis permettrait d'affiner ces pistes hypothétiques et d'en savoir davantage sur ce qui se joue pour Zoé dans le rapport à cet enseignement.

« *C'est pas une formation qui m'enlèverait la peur* ». Cette parole signifiante de Zoé engage à repenser l'acte d'intervention d'un formateur. Dès lors, il s'agirait de favoriser le passage d'une formation à visée « symptomatique », proposant des contenus considérés comme efficaces pour répondre aux difficultés présupposées des enseignants, à une formation à visée « analytique », prenant en compte l'embarras de chaque sujet au « un par un ». Cette perspective envisage de donner la parole aux PE pour leur permettre de dire et de s'entendre dire un peu de leur impossible. Elle contribue à une conception de la formation professionnelle qui vise « le passage d'un état d'infans à une position de maîtrise de la parole dans un domaine disciplinaire donné » (Lajonquière, 2016, p. 78)

Autrement dit, l'idée serait de proposer une modalité qui permettrait de développer un repérage, pour les participants, d'un peu des causes structurelles de leurs résistances intimes à l'enseignement d'une discipline scolaire afin de proposer un enseignement rassuré pour eux et assuré pour les élèves.

« *A la piscine je suis pas la même maitresse* ». En identifiant un rapport au savoir affecté par l'angoisse en natation, ce travail pointe qu'un objet d'enseignement sera toujours appréhendé

de façon singulière par un sujet dans la mesure où il représente pour ce sujet un moyen de satisfaction pulsionnelle.

Dès lors n'y aurait-il pas un intérêt à s'interroger sur le rapport au(x) savoir(s) singulier des professeurs des écoles avec les autres disciplines, et ainsi éclairer autrement la polyvalence censée caractériser leur enseignement ? Paradoxalement, n'en serait-il pas de même pour les professeurs du second degré, en qui concerne le rapport aux APSA pour les professeurs d'EPS, ou le rapport à certains domaines du programme pour les professeurs d'autres disciplines ?

Ces perspectives de recherche permettraient de questionner, 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.

Références

- Assoun, P-L. (2002). *Leçons psychanalytiques sur l'angoisse*. Paris : Anthropos/Economica.
- Assoun P-L. (2005). *Leçons psychanalytiques sur les phobies*. Paris : Anthropos/Economica.
- Assoun, P-L. (2014). L'infranchissable Rubicon. Le sujet de l'inhibition. *La clinique lacanienne*, 26, 29-52. Doi : <https://doi.org/10.3917/cla.026.0029>
- 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*, 134, 123-136. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2778>
- Balint, M. (1959). *Les voies de la régression*. Paris : Payot, 2000.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Bouillet, A. & Mosconi, N. (1989) *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.
- Blanchard-Laville C. Approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 1999, 127, 9-22. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1081>
- Bourdieu, P. (1976). La production de l'idéologie dominante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2-3). Paris : Seuil, 4-73. Doi : <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3443>
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets écoles et les effets maîtres. Note de Synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Castanet, H. (2014). *La sublimation. L'artiste et le psychanalyste*. Paris : Economica-Anthropos.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, 73-112.
- Danvers, F. (2010). Clinique. *Recherche et formation*, 63, 105-116. Doi : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.325>
- Diniz, M. (2001). De que sofrem as mulheres-professoras ? Em E. M. T Lopes (Org.), *Análise psicanalítica escuta a educação* (pp. 194-223). Belo Horizonte : Autêntica.
- Doucet, C. (2000). L'étude de cas ou la construction de cas. *Recherche en soins infirmiers*, 61, 31-36
- Doucet, C. (2001). *La psychosomatique : théorie et clinique*. Paris : Armand Colin

- Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 2006, 12(2), 219-245. Doi : <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Freud, S. (1913). *Totem et Tabou*. Paris : Payot, 2001.
- Freud, S. (1915). *Pulsions et destin des pulsions*. Paris : Payot, 2006.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : PUF, 2013.
- Freud, S. (1923). *Le Moi et le Ça*. Paris : Payot, 2010.
- Freud, S. (1926). *Inhibition, Symptôme, Angoisse*. Paris : Payot, 2014.
- Giust-Desprairies, F. & Lévy, A. (2016). Analyse de discours. In J. Barus-Michel et al., *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 297-311). Paris : Érès.
- Lacadée, P. (2003). *Le malentendu de l'enfant*. Lausanne : Payot.
- Lacan, J. (1953). *La psychanalyse*. Actes du congrès de Rome, 1, 1956.
- Lacan, J. (1956). *Le Séminaire IV - La Relation d'objet*. Paris : Seuil, 1998.
- Lacan, J. (1962-1963). *Le Séminaire X - L'angoisse*. Paris : Seuil, 2004.
- Lacan J. (1963). *Des-noms-du-père*. Paris : Seuil, 2005.
- Lajonquière, L. (De) (2016). La relation maître-élève : entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, 49, 63-81. Doi : <https://doi.org/10.3917/lsdle.492.0063>
- Lévêque M. (1985). Contribution à une lecture différentielle des pratiques sportives. *Enfance*, 38(4), 403-418.
- Mendonça Filho, J. B. (2001). Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. Em E. M. T. Lopes (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (pp.71-106). Belo Horizonte : Autêntica.
- Montagne, Y. F. (2013). "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), 507-541. Doi : <https://doi.org/10.7202/1014756ar>
- 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, 117-144.
- Montagne, Y. F. (2017). Refuser d'entrer dans les pratiques physiques en EPS. Regard psychanalytique sur trois études de cas. In (Coord.) G. Cogérino, *Rapport au corps, genre, réussite en EPS* (pp. 259-274). Paris : AFRAPS.
- Montagne, Y. F. (2020). *La parole*. Paris : Revue EPS.
- Montagne, Y. F. (2021). Un corps d'élève décerné par un professeur ; une étude de cas sur le « stade du miroir » en EPS. *eJRIEPS*, 49, 92-126. Doi : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6006>
- Pourtois, J., & Desmet H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre, Belgique : Mardaga.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Revault d'Allonnes, C., & Giami, A. (1989). *La démarche clinique en sciences humaine*. Paris : Dunod.

- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement apprentissage : le point de vue de la clinique. *Revue Carrefour de l'éducation*, 7, 62-87.
- Vadepied, A. (1976). *Laisser l'eau faire*. Paris : Scarabée.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, 50, 133-146. Doi : <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2107>

Reçu en janvier 2023 – Accepté en mars 2024.