Continuité pédagogique et ruptures professionnelles en période de pandémie

L'expertise enseignante à l'épreuve de l'inanticipable

Nathalie CARMINATTI(1) et Marie-France CARNUS(2)

(1) UPEC-LIRTES, INSPE, Université Paris-Est-Créteil
(2) UMR-EFTS, INSPE, Université Toulouse Jean-Jaurès

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.8110

Résumé : La pandémie mondiale de Covid-19 s'est traduite par la nécessité de maintenir une continuité pédagogique pour tou.te.s les acteurs.rices du système éducatif, les confrontant à une situation inédite particulièrement déstabilisante. Entre continuité pédagogique et ruptures professionnelles, de la crise à son dépassement (Kaës et al., 2013), l'objet de ce chapitre questionne l'expertise enseignante à l'épreuve de l'impensé, de l'« inanticipable » (Derrida, 2005) à travers les fondements épistémologiques de la Didactique Clinique (Terrisse et Carnus, 2009) dans ce contexte exceptionnel (Carnus et al., 2020) et extrêmophile. Cent vingt récits de pratique (RP), traités à partir des indicateurs issus du rapport à l'épreuve (Carnus et Terrisse, 2013), décrivent et contextualisent le contexte et la façon dont ils/elles ont reçu et réagi à l'annonce du confinement ; la manière dont ils/elles se sont adapté.e.s ; l'évolution éventuelle de leurs pratiques ; ce qu'ils/elles y ont éprouvé, ressenti et ce qu'ils/elles en ont retiré après-coup. La condensation de ces RP en vignettes didactiques cliniques ouvre des perspectives renvoient à une réflexion sur la formation des professionnels à l'imprévisibilité des conditions d'enseignement extrêmophiles.

Mots-clés : continuité pédagogique, inanticipable, didactique clinique, pratiques enseignantes, extrêmophile

Abstract: The worldwide Covid-A9 pandemic has highlighted the need to maintain pedagogical continuity for all players in the education system, confronting them with an unprecedented and particularly destabilizing sitation. Between pedagogical continuity and professional ruptures, from the crisis to overcoming it (Kaës & al., 2013), this chapter questions the teaching expertise under the orfeal of the "unthinkable" and of the "unpredictable" (Derrida, 2005). The study grounding was based on current clinic didactics (Terrisse et Carnus, 2013) in the one-off extremophile setting (Carnus et al., 2020). One hundred and twenty narratives of practice (NP), processed according indicators based on relationship to ordeals (Carnus et Terrisse, 2013), described and contextualized the environment and the way professionals interpreted and made decision from the shutdown announcement; the discourse on their feeling and post-crisis reflection were collected. The NR condensed into clinic vignettes opened new perspectives for further professional training about unpredictabilility and extreme teaching conditions.

Keywords: pedagogic continuity, unpredictable, clinic didactics, teaching practices, extremophile

Introduction

Dès mars 2020, la crise sanitaire engendrée par la pandémie mondiale de Covid-19 a conduit à des mesures inédites de confinement qui ont entravé et dérégulé l'ensemble des dynamiques sociales. Dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (EEF), l'enjeu global et prioritaire de ces mesures s'est traduit par la nécessité de maintenir une *continuité pédagogique* pour tou.te.s les acteurs.rices du système éducatif, les confrontant à une situation inédite et particulièrement déstabilisante. Ainsi, de la maternelle à l'université, en fonction des sujets et des contextes, cet impératif institutionnel a provoqué, à marche forcée, l'émergence de pratiques enseignantes distancielles adaptatives. En effet, confinés dans des contextes culturels, institutionnels et locaux extrêmement variés, les professionnels des métiers de EEF ont été confrontés dans l'urgence et de manière plus ou moins accompagnée à une situation exceptionnelle et inédite.

Cette nouvelle situation professionnelle (Carminatti et Gomez-Gauthié, 2023) a contraint, notamment les enseignants à repousser leurs limites, mettant en place ce que nous pourrions aujourd'hui appeler une « *covidisation* » des pratiques (Carminatti et Carnus, 2023) dans un contexte institutionnel impréparé, impensable et en conséquence inanticipable. Cette situation de nature extrêmophile a provoqué l'émergence d'activités adaptatives, souvent créatives et ingénieuses permettant une survie professionnelle face à la violence froide d'une société où l'humain n'est plus au centre. Ce nouvel environnement professionnel s'est heurté inéluctablement à la fracture numérique engendrée par la postmodernité et a ébranlé le principe de l'égalité des chances et l'éthique du *care* (Paperman et Laugier, 2005) qui caractérisent les métiers de l'humain, et en particulier le leur, un métier éminemment social, dont la dimension éducative et citoyenne s'est d'autant plus révélée que les liens sociaux ont été mis en péril par le confinement.

En effet, « *le care n'est pas enraciné dans la nature humaine […] ne se déclenche pas instinctivement au contact du désarroi et de la dépendance d'autrui, [et que] le care est le produit d'un effort collectif, d'une culture de soin, laquelle est contingente et peut disparaître* » (*ibid.*, p. 355). Pattaroni (2005) pose la question de l'institutionnalisation du care. Pour l'auteur, il semble nécessaire de comprendre puis d'analyser l'éventail des modalités du rapport à l'autre qui peut se tenir sous la notion de *care*. Feder Kittay (2002) en offre une analyse limpide :

> Compris comme travail, c'est la tâche consistant à prendre soin de soi et des autres quand nous sommes en situation de besoin. On se rend surtout compte de son importance en son absence et on en a plus particulièrement besoin quand on ne peut pas l'offrir en retour. Comme attitude, le *caring* dénote un lien positif, affectif, et un investissement dans le bien-être de l'autre. Le travail du *care* peut être accompli sans l'attitude appropriée. Toutefois, sans une attitude de *care*, la disponibilité à l'autre, essentielle pour comprendre ce dont il a besoin, n'est pas possible. Cela veut dire que le travail qui n'est pas accompagné par l'attitude de *care* ne peut pas être du bon *care* (p. 259-260).

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

La crise née de la Covid-19 éprouvée subitement par le Sujet a maintenu celui-ci dans l'idée qu'elle a été pour lui une surprise et qu'il en a été étranger (Kaës *et al.*, 2013). C'est dans le temps de l'après-coup que le Sujet peut se ressaisir « *comme sujet d'une crise qui l'a séparé de lui-même* » (p. 1). Cette crise aura produit comme une sidération de nature à générer de la confusion pour laquelle il sera nécessaire de donner une signification pour sa survie tant professionnelle que personnelle. Entre les souvenirs et les représentations, le travail de remémoration réveillera la souffrance qui a entamé, à l'insu du Sujet, le monde interne de l'enfance, des désirs et des objets (Kaës *et al.*, 2013). En effet, la crise de la pandémie de Covid-19 a laissé des cicatrices dans le corps du Sujet, dans ses affects, dans ses liens et dans ses savoirs. Pour l'enseignant, l'inéluctable « *covidisation* » (Risse et Lefer-Sauvage, 2023) de ses pratiques qui en découle est de nature à ébranler le cœur même de sa mission. Car, en effet, transmettre des savoirs dans ces conditions extrêmes constitue un véritable impensé pédagogique et didactique, un inanticipable (Derrida, 2005) et même un « *indécidable* » (Lacan, 2001 ; Terrisse, 1994) au regard notamment de l'impossibilité à contrôler le temps effectif d'apprentissage de l'élève (Carminatti et Carnus, 2022).

Entre *continuité pédagogique* et ruptures professionnelles, de la crise à son dépassement (Kaës *et al.*, 2013), l'objet de ce chapitre sera de questionner et mettre en débat l'expertise enseignante à l'épreuve de l'inattendu, de l'impensé, de ce que Derrida (2005) nomme l'« *inanticipable* ». Nous alimenterons cette réflexion à travers les fondements épistémologiques et méthodologiques d'une recherche – action développée entre 2020 et 2022 par l'Équipe de Didactique Clinique (EDIC) dans ce contexte exceptionnel et extrêmophile (Carnus et Alvarez, 2020). Nous nous appuierons particulièrement sur le deuxième volet de cette recherche internationale qui a permis de recueillir plus de 120 récits de pratique de professionnel.le.s de l'enseignement, de l'éducation et de la formation volontaires et associé.e.s à la recherche.

1 Ancrage épistémologique et théorique

1.1 Une inscription en didactique clinique

Notre contribution s'ancre dans le champ de la didactique clinique qui s'inscrit dans une double filiation : celle de la recherche en didactique(s) et celle de la clinique psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation. Ce positionnement épistémologique permet de suivre le fil du Savoir au filtre de la logique énigmatique du Sujet, enseignant comme apprenant. Un Sujet considéré comme singulier du fait d'un déjà-là authentique agissant en amont de toute décision, un Sujet assujetti par essence aux institutions (Wozniak, 2007) – notamment didactiques – et un Sujet divisé par et dans son inconscient au sens freudien en particulier entre ce qu'il sait ou croit savoir ce qu'il faut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire en raison d'un « *impossible à supporter* » (Lacan, 1975). *Pris dans le* didactique, le Sujet se débat dans un triple rapport : au Savoir – enjeu de la transmission – appropriation, à l'institution qui lui confère un statut et une position au regard du Savoir [Sujet Supposé Savoir (Lacan, 1968) pour l'enseignant vs Sujet Supposé ne pas encore Savoir pour l'apprenant], à l'épreuve interactive considérée comme un moment de vérité où le Sujet éprouve, s'éprouve et fait ses preuves (Terrisse et Carnus, 2009 ; Carnus et Terrisse, 2013).

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

1.2 Le rapport à l'épreuve de l'inanticipable

Dans ce chapitre nous mobilisons prioritairement le concept de *rapport à l'épreuve*, théorisé et modélisé à l'aide de trois axes qui cristallisent les tensions structurelles dans lesquelles le Sujet évolue dans la confrontation au Réel qui le convoque dans l'urgence et la contingence (Mothes, 2016 ; Carnus *et al.*, 2021).

1. L'axe de l'expérience permet de rendre compte de la position du sujet entre étrangeté et familiarité au regard de son déjà-là expérientiel dans une épreuve identique ou similaire à celle qui est observée par le chercheur.
2. L'axe de la contingence rend compte de la position subjective des personnes observées au regard de leur appréhension et de leur gestion de l'imprévisibilité constitutive du processus d'enseignement – apprentissage. En période de pandémie, la continuité pédagogique subitement décrétée par l'institution a, en quelque sorte, précipité la contingence à son paroxysme en plongeant le Sujet dans des situations extrêmes inédites, inopinées et impensées. Cet inattendu, cet inanticipable (Derrida, 2005), cet indécidable (Lacan, 2001) a été différemment appréhendé par le Sujet de l'institution. L'axe de la contingence oscille entre l'inhibition anxiogène qui paralyse et l'excitation euphorique qui agite.
3. L'axe des affects aide à identifier certains aspects subjectifs, ambivalents passagers et discontinus de la vie émotionnelle (Green, 1973) oscillant entre souffrance et plaisir éprouvés au temps de l'épreuve.

1.3 Face à l'inanticipable, un savoir-y-faire

En didactique clinique nous mobilisons le terme *Savoir* avec une majuscule pour désigner à la fois le singulier, le pluriel ainsi que la complexité de cette notion incontournable qui renvoie à « *tout ce qui s'enseigne/se transmet et/ou ce qui s'apprend/s'approprie* » (Terrisse et Carnus, 2009). Par ailleurs, notre positionnement épistémologique nous engage « *naturellement* » dans l'élaboration et la mise à l'épreuve d'une « *théorie du Savoir* » congruente avec la théorie du Sujet *pris dans le* didactique. Cette réflexion théorique formalisée récemment (Carnus *et al.*, 2020 ; Collectif EDiC, 2023) s'inspire de la distinction conceptuelle présentée par Zizek (2005) qui, rendant hommage à Donald Rumsfel (Secrétaire d'État à la défense lors du premier mandat de Georges Bush et l'un des principaux artisans de l'invasion de l'Irak en 2004), relate une de ses phrases prononcées en 2003 présentant une forme de théorie de l'incertitude qui invite à articuler « le *connu connu* », « l'*inconnu connu* » et « l'*inconnu inconnu* ». L'auteur prolonge cette formulation en ajoutant une omission de Rumsfeld le « *connu inconnu* ». Le « *connu connu* », ce sont les choses que l'on connaît et dont nous savons que nous les connaissons, « l'*inconnu connu* », c'est tout ce que nous savons que nous ne connaissons pas, « l'*inconnu inconnu* » renvoie aux choses dont nous ne savons pas que nous ne les connaissons pas et enfin le « *connu inconnu* » réfère aux choses dont nous ne savons pas que nous les connaissons – ce qui est précisément l'inconscient freudien, « *la connaissance qui ne se connaît pas* ». Ces quatre logiques importées en didactique clinique permettent de distinguer quatre catégories de savoir chez le Sujet *pris dans le* didactique.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

1. Le savoir su : le Sujet sait qu'il sait. Le savoir su est « la part incorporée, potentiellement mobilisable et conscientisée chez le Sujet de l'entrelacs des savoirs enjeux, en jeu et en "je" » (Carnus *et al.*, 2020, p. 53).

2. Le savoir non su : le Sujet sait qu'il ne sait pas. Le savoir non su confronte le Sujet à un « *manque à savoir* », le met face à son ignorance et génère frustration et désir en même temps. Le savoir non su est la part non incorporée, nécessairement non mobilisable, mais conscientisée chez le Sujet de l'entrelacs des savoirs enjeux, en jeu et en « *je* ». (Carnus *et al.*, 2020, p. 53). « *Le savoir non su s'ordonne comme le cadre du savoir* » (Lacan, 2001, p. 249).

3. Le non savoir : le Sujet ignore qu'il ne connaît pas certaines choses. Il s'agit de la négation du savoir, le trou noir, « je ne sais pas ce que je ne sais pas@ ». L'expression « trou noir » remonte à l'histoire semi-imaginaire du « @Trou noir de Calcutta » qui raconte qu'en 1756, 150 Européens ont péri asphyxiés après avoir été enfermés par le Nabab du Bengale dans une petite pièce privée d'aération. « Le signifiant "trou noir" trouve son origine moderne dans les obscurités de la civilisation occidentale et signifie l'"autre inconnu", celui qui attire et se fait menaçant quand on approche les limites de ce qui est culturellement familier » (Hinton, 2008, p. 32). En astrophysique, le trou noir fait référence à l'ensemble des phénomènes produits par la présence d'un corps dont la masse est énorme et concentrée dans un espace réduit. La masse en question n'est pas visible, comme un bout de réel qu'on peut seulement approcher à l'aide des effets qu'il produit. Au centre du trou noir se situe une région appelée la singularité. Le phénomène a servi de métaphore pour certains états psychiques et est utilisé comme signifiant d'un « rien » indescriptible. Le « trou noir » constelle d'autres signifiants tels que « abîme », « tourbillon », « vide » et « manque ». C'est un signe qui émerge quand nous sommes « arrêtés net » par une incapacité à exprimer l'expérience avec notre langage habituel. « Ce trou dans la psyché est constitutif du refoulement primaire lieu du trauma catastrophique, passé-mais-toujours-présent ». Miller (2010, p. 6) parle de modalités de la négation développées par Lacan dans la table du @non@ qui se déploie sur trois oppositions binaires : l'opposition du « vide et du rien », le trait « repère pour la mesure » et « l'élément neutre du groupe logique », enfin la « nullité de l'incompétence » et le « non marqué de la naïveté ». Miller propose cette fois six façons du non-savoir en psychanalyse : le non-savoir comme incompétence, le non-savoir comme naïveté, le non-savoir comme vide, le non-savoir comme rien, le non-savoir comme mesure, comme zéro de la mesure et l'élément neutre (*ibid.*, p. 12).

4. Le savoir insu : le Sujet ne sait pas qu'il sait. Ce savoir insu est un savoir émergent, incorporable par le Sujet, potentiellement mobilisable et non conscientisé de l'univers des savoirs. Repéré dans de nombreux travaux de l'EDIC, il revêt plusieurs appellations : savoir-y-faire (Montagne, 2011 ; Terrisse, 1994), savoir intime (Cadiou, 2018), ça voir (Carnus, 2015 ; Touboul, 2011). Le savoir insu colmate la brèche d'un manque-à-savoir, où le Sujet doit accepter son ignorance et son incomplétude génératrices de frustration pour le Sujet Supposé Savoir. Sur le plan didactique, le sujet-enseignant ne sait pas qu'il transmet ce type

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

> de savoir, il le transmet sans le savoir. Il croit contrôler, il croit maîtriser ses paroles, il n'en est rien : « *je pense là où je ne suis pas* », « *je suis là où je ne pense pas* ». Ce savoir existe bien, il a même une place essentielle, celle de la vérité, inconsciente, c'est un savoir qui s'oublie. Aussi Lacan propose-t-il un « *savoir-y-faire* » en lien avec la découverte freudienne : « *c'est qu'on peut y être sans savoir qu'on y est, et aussi croire le plus sûr de se garder de cet y-être, qu'à se croire être ailleurs, dans un autre savoir, on y est à plein […] on y est sans le savoir* » (Lacan, 2006). Confronté à l'épreuve de l'inanticipable, ce savoir insu émerge pour compenser un savoir non su ou un non savoir.

Cette théorisation du savoir conduit alors à accomplir le travail de didacticien d'une manière originale, en suivant le fil du savoir dans l'espace didactique à travers la logique singulière du sujet (Carminatti, 2022).

2 Problématique et questions de recherche

Dans ce contexte dégradé et dérégulé, notre intention est de décrire et comprendre l'expertise enseignante à l'épreuve de la « *covidisation* » des pratiques professionnelles : un inanticipable pour le Sujet Supposé Savoir. Trois questions soutiennent cette problématique.

1. Quelles intentions ont animé le Sujet-enseignant et quels savoir-y-faire ont émergé dans cette situation exceptionnelle face à la contingence et l'indécidable ?
2. En quoi le rapport à l'épreuve de cet « *inanticipable* » a dynamisé ou freiné l'activité du sujet *pris dans le* didactique ?
3. Et quels leviers pour la formation des enseignants. Peut-on former à l'inanticipable ? Des éléments de réponse à cette dernière question de nature praxéologique seront évoqués en conclusion.

3 Options méthodologiques

3.1 Constitution du corpus

> Le récit de vie peut constituer un instrument remarquable d'extraction des savoirs pratiques, à condition de l'orienter vers la description d'expériences vécues personnellement et des contextes au sein desquels elles se sont inscrites. Cela revient à orienter les récits de vie vers la forme que nous avons proposée de nommer récits de pratique (Bertaux, 1997, p. 17).

Le récit de pratique se situe au plan méthodologique dans la continuité des travaux d'Aulagnier (1984). La mise en récit des histoires du sujet lie le sensoriel, le perceptif, le langage et l'affect. L'écriture enseignante (Carminatti et Gomez-Gauthié, 2023) dans le récit de pratique organise le rapport au temps en contribuant à la création d'un passé selon la formule d'Aulagnier (1984). Ce dernier propose des conceptions du monde, des modèles de conduite, des façons de se rapporter à soi. « *Le récit de*

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

soi se présente alors autant comme une voie de réalisation que d'assujettissement à l'ordre dominant » (Bordeleau-Payer et Jaimes, 2021, p. 8). Le récit de soi agit parfois comme une voie de résistance, de subversion, voire de transformation à travers la confrontation de certains rapports de pouvoir (Butler, 2005). La narrativité construit l'identité professionnelle du sujet. « *Je suis les histoires que je me raconte sur mon histoire* » (Ricœur, 1985, p. 115) propose de distinguer deux types d'identité : la première au sens de l'*idem* ou « *mêmeté* » (idem signifie « *le même* » en latin), et l'autre au sens de l'*ipse* ou du soi-même (on parlera alors d'« *ipséité* »). L'identité-mêmeté vaut pour tout objet qui subsiste dans le temps. Le récit de pratique fait émerger l'identité narrative où le sujet est à la fois lecteur et scripteur.

Le récit de pratique, que nous avons proposé aux collaborateur.trice.s dans notre programme de recherche RA-EDiCOViD, permettait des réponses selon deux formats, soit libres, soit cadrés à partir de quatre entrées thématiques : « *le contexte et la façon dont vous avez reçu et réagi à l'annonce de confinement* », « *la manière dont vous vous êtes adapté.es personnellement et professionnellement à la demande de votre institution d'assurer une continuité pédagogique* », « *l'évolution éventuelle de vos mises en œuvre depuis le confinement* », « *ce que vous y avez éprouvé, ressenti* » et « *ce que vous en retirez aujourd'hui et tout autre aspect que vous souhaitez mentionner et/ou développer* » (annexe 1). Nous avons ainsi recueilli 120 récits de pratique de la maternelle à l'université. Pour le format de ce chapitre nous en avons sélectionnés six : deux à l'école primaire, deux dans l'enseignement secondaire et deux dans l'enseignement supérieur.

3.2 Analyse du corpus

À partir d'une grille d'analyse co-élaborée par plusieurs chercheur.e.s de l'EDIC (*cf.* Tableau 1) qui se sont, eux aussi, prêtés au jeu de l'écriture du RP, nous procédons à une double lecture qualitative de chaque récit de pratique que nous harmonisons dans un second temps. Cette grille d'analyse se nourrit des outils théoriques et conceptuels construits et éprouvés dans de nombreux travaux en didactique clinique (annexe 2). Le rapport à l'épreuve est analysé à partir de trois axes : l'expérience, la contingence et les affects. Sur chacun de ces axes, le chercheur positionne le sujet entre étrangeté et familiarité ; inhibition et excitation ; souffrance et plaisir.

Tab. 1 : Outil d'analyse des récits de pratiques (rapport à l'épreuve)

Rapport à l'épreuve Axe de l'expérience	*Extraits de verbatim*		**Étrangeté** **Familiarité**
Rapport à l'épreuve Axe de la contingence	*Extraits de verbatim*		**Inhibé** **Excité**
Rapport à l'épreuve Axe des affects	*Extraits de verbatim*		**Souffrance** **Plaisir**

Parce que nous ne pouvons pas ici présenter la condensation des 120 RP en étude de cas, nous avons fait le choix de proposer dans ce chapitre seulement six cas emblématiques des RP analysés. Pour chaque construction de cas, les analyses prennent la forme d'une vignette didactique clinique qui cristallise et synthétise les éléments saillants du cas au regard des questions de recherche. La vignette didactique clinique tente de cerner la logique du sujet tout en conservant sa singularité. Si chacun des six

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

cas reste une énigme, il permet d'envisager la question de l'interprétation des dires du sujet et de considérer le sujet comme un objet d'étude en DC.

4 Principaux résultats

Nous présentons ainsi, ici, les vignettes d'Hanica et d'Antoine pour le primaire, de Daphné et de Marcel pour le secondaire et celles de Njördh et de Ricardo pour l'enseignement supérieur.

4.1 Six vignettes didactiques cliniques

Pour rendre compte au plus près du travail clinique en didactique, nous proposons pour chaque vignette la formule du sujet qui est constitutive de la position du sujet. A travers l'extraction de la formule du sujet, le chercheur rend compte de la position subjective du sujet et à son impossibilité de se soustraire à lui-même.

4.1.1 Hanica, « Je me pensais armée… mais quel leurre… » (pseudo choisi par le sujet)

Hanica enseigne en classe de Grande section au Maroc dans une école française du réseau AEFE. L'attente de prise de décision se faisant tarder, la situation professionnelle devient anxiogène et Hanica se dit « *soulagée* » au moment du confinement de son école. La continuité pédagogique n'est pas discutée ; Hanica semble fortement assujettie face à cette décision vécue comme un allant de soi. Mais la bascule à distance n'est pas favorisée par son institution qui ne lui donne pas les moyens de la réaliser correctement (pas d'encouragement, pas de matériel, pas de reconnaissance du temps nécessaire).

> Collègues attentistes soit par conviction politique soit par manque de professionnalisme. À aucun moment nous ne sommes épaulés par l'institution pour poursuivre cette mission pédagogique, ni par des formations à cet enseignement à distance, ni par une aide matérielle ou financière pour nous équiper.

Elle reproche à l'institution d'avoir été frileuse, de ne pas avoir valorisé les enseignant · e · s motivé · e · s ; elle ne se sent pas reconnue pour l'investissement qu'elle a fourni. Dans cette période d'incertitude, Hanica se sent en danger, considérant les outils proposés comme « *totalement inadaptés par rapport au niveau de classe que je menais (GS)* ». Elle se lance dans des nouveautés. Elle doit se faire confiance pour rendre service à sa classe. « *La connaissance de mes élèves, pris en petit groupe quotidiennement s'affine, la confiance mutuelle avec les familles se renforce et l'attention portée à chacun.e sur un plan pédagogique est plus intense* ».

Concernant les affects, elle se félicite de sa bonne connaissance de ses élèves et de leur famille ; mais cette école à distance a pour Hanica, été coûteuse à trois niveaux :

> Moins de temps à consacrer à mes recherches doctorales, moins de temps pour mes enfants surtout. Si mon fils aîné est d'une autonomie exemplaire

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

> (CM2), je délaisse ma fille de grande section. Refaire avec elle ce que j'ai mis tant de temps à préparer, à interagir (certains jours plus de 200 messages sur le groupe WhatsApp de la classe), c'en est trop.

Concernant sa maîtrise de l'outil informatique, Hanica déclare qu'elle se pense « *armée, je maitrise plutôt bien les outils informatiques et je suis habituée aux formations à distance. Il est pour moi évident d'utiliser l'outil Padlet que je maîtrise et qui me semble adapté au niveau de classe que j'avais en charge… mais quel leurre* ».

La confiance dans ses usages numériques, couplés à l'habitude des familles dans leur utilisation lui « *permet d'être rassurée quant au bon fonctionnement de l'école à distance* ».

Cette expérience renforce son désir et son attirance dans l'usage des outils numériques, elle se dit « *enthousiaste à l'idée de mettre en œuvre mes compétences* ». La mise en œuvre de la continuité pédagogique sur le plan professionnel peut se faire grâce à une grande confiance en soi, en sa connaissance professionnelle et numérique. Mais cela a un coût pour elle : défiance de l'institution (ses collègues, son équipement professionnel financier). Elle ne veut rien lâcher de son engagement professionnel, quitte à sacrifier sa vie familiale. Elle en a appris davantage sur ses élèves, leurs besoins. Cette performance professionnelle se réalise au détriment d'un déficit personnel et familial. Aujourd'hui, elle recherche un alignement entre ses compétences, les besoins de ses élèves et les besoins numériques de la nouvelle situation. Son état des lieux est objectif, froid, stratégique… Elle semble entrer en guerre. Rien ne sera plus comme avant…

4.1.2 Antoine : « Dans l'attente d'une annonce choc… jamais je n'aurais pu imaginer une telle décision ! »

Antoine est enseignant à la Haute école du Valais en Suisse. Au moment du confinement, il a en charge une classe de grande et moyenne section de maternelle (cycle 1). Dès le début de son récit de pratique, il précise : quand les « *autorités cantonales annoncent la fermeture des écoles, je n'y croyais pas du tout. Jamais je n'aurais pu imaginer une telle décision* ». Pour Antoine, la continuité pédagogique à distance est, dans ce contexte *chaotique*, un allant de soi institutionnel qui n'est pas questionné. Il ne la mentionne d'ailleurs jamais. Son intention est de *maintenir* voire même de *renforcer* le lien avec les élèves et les parents tout en soutenant à distance les apprentissages des élèves. Restant dans sa classe aux heures habituelles, son « *premier réflexe* » est de contacter tous les parents par mail pour les *rassurer* et leur « *expliquer la situation* ». Il pense utile de leur préciser aussi que *« le travail avec les élèves à distance via des plates-formes e-learning est manifestement plus évident avec des élèves du cycle 2 »* et qu'il est important de rester « *forts et soudés les uns avec les autres* ». Toutefois, il n'attend pas que les plateformes officielles se mettent en place et prend *« fortement part dès le début à une certaine émulation sur Facebook, où plusieurs enseignants inter-cantons partagent des idées et des ressources ».*

Mais face au foisonnement de réflexions_, il sature et s'en distancie._ Néanmoins, il y découvre *« cette logique de proposer des défis à relever aux élèves »* à laquelle_ « il adhère pleinement ».__ Travaillant en collaboration avec une stagiaire uniquement *via*

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

le site de sa classe sur l'ENT de l'école, il propose totalement à distance des activités à réaliser dans toutes les disciplines constitutives de la polyvalence sous forme de défis *variés et ingénieux* qui permettent *de « garantir la motivation des élèves et des parents ».* Cette période de travail intense lui permet de construire des compétences numériques certaines et de satisfaire *« un désir de suivre de plus près le travail des élèves ».* Mais au bout de trois semaines, face au *« déclin de la participation »* dû à *« l'essoufflement des élèves et des parents »* et à *« la charge de travail démesurée »* que nécessite cette *« expérimentation »,* Antoine et sa stagiaire « *exténués* » doivent « *lever le pied* ». Malgré la distance, jamais il n'a « *été aussi proche des élèves et de leur famille ».*

4.1.3 Daphné : « j'ai senti un vent de panique souffler, tout se mélange. Le télétravail s'avère un enfer ».

Daphné est professeure de français, latin, grec en collège en France. L'écriture lui sert d'exutoire pour évacuer *« une crispation quant à la communication écrite ».* Daphné ne remet pas en question la continuité pédagogique. En fait, elle ne l'évoque pas, elle s'en tient au confinement. Il s'agit d'un allant de soi institutionnel qu'elle ne discute pas. Elle déclare avant tout souhaiter « *garder le lien avec les élèves surtout en français* » considérant que les options, latin et grec, sont moins urgentes. Daphné montre une certaine ambivalence à l'égard de son institution. Elle dénonce « *la pression de l'institution qui assurait dans les médias que nous étions prêts, alors que nous ne l'étions pas du tout* » mais pour défendre son métier, elle se sent *« obligée d'en faire plus pour montrer que je ne suis pas en vacances ».*

Elle se plie à certaines demandes mais ne les cautionne pas tout pour autant. *« Je m'oppose au formatage des élèves et prône la multiplicité des outils dans le milieu éducatif. Je suis choquée par les valeurs véhiculées dans le milieu éducatif. Les valeurs de Google ne sont pas les miennes ».* Parfois, Daphné ne se sent pas à sa place : *« je me sens moins légitime à poursuivre le travail (en latin). Comment mener une option quand l'essentiel est bousculé ? »* et se trouve peu sécure face aux familles, recevant : « *des messages incendiaires de parents paniqués mais aussi d'autres très reconnaissants et chaleureux de la part d'élèves* » sans soutien de sa hiérarchie. Ce sentiment d'imposture augmente quand elle décrit une impréparation « *nous ne l'étions pas du tout (prêts) »* et *« une période de trouble » « j'ai senti un vent de panique souffler », « tout se mélange ».*

Elle a le sentiment d'être accaparée par le travail à distance : *« le télétravail s'avère un enfer ; il me semble difficile de les traiter à distance ; le travail prend toute la place, en journée, le soir et le week-end ».* Daphné se sent perdue par l'absence de « *contact humain et physique ».* Elle ressent un grand *« soulagement pour mes élèves et moi, nous sommes ravis de nous retrouver ».* Sa fatigue l'empêche de prendre du plaisir *« je fais cours de français d'une façon que je déteste ».* Elle ressent de la culpabilité à l'égard des élèves non équipés numériquement : *« aux copains laissés sur le côté de la route et à certains de mes élèves ».* Daphné se révèle « *très à l'aise avec l'outil numérique : je suis montée en compétence dans ce domaine, je ne m'en sors pas mal mais ce n'est pas mon travail ».*

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Malgré un gros effort pour se former en autodidacte, *« j'apprends toute seule »,* malgré une efficacité professionnelle pendant cette période *« J'ai trouvé quel moyen de communication est le plus efficace avec chacun de mes élèves »,* Daphné a hâte de retrouver *« la vraie vie, pas le virtuel ! »*. Daphné oscille entre le principe de plaisir et le principe de réalité, entre légitimité et imposture, entre réel et virtuel, entre essentiel et optionnel… Le virtuel s'oppose à la vraie vie. Lors de l'épreuve du confinement, tout se mélange. Daphné est perdue. Elle est prise de panique et malgré les gains constatés pour elle et pour ses élèves, elle vit un enfer et s'inquiète des décisions de son institution.

4.1.4 Marcel : « J'ai attaqué le confinement… comme un challenge »

Marcel est formateur en lycée agricole français et intervient auprès d'adultes en BTS notamment. Il s'investit et fait ce qu'il croit juste. Il subit la situation et les freins institutionnels, mais il reste acteur malgré tout pour chercher du sens à son métier et tisser du lien malgré la mise à disposition de cours. La continuité pédagogique est une évidence anxiogène qu'il a investie avec effort et auto formation pour se *« perfectionner sur les méthodes de e-Learning »*.

Ses efforts mènent à « l'*overdose* » puis à l'« *écœurement* ». Tel un cycliste endurant et combatif, il a « *attaqué le confinement avec une grosse motivation comme un challenge* ».

L'injonction institutionnelle apparaît incorporée mais les mésententes entre les injonctions de deux directeurs contribuent à une « *belle cacophonie* ». Quant au manque d'implication de ses collègues, « *suivant les classes cela va donner un joli bordel* ». Marcel décrit un grand décalage entre sa pratique et celle de ses collègues. Il évoque même

> un sentiment étrange de perte de sens du métier. Nous avons un public difficile (les apprentis) qui n'est pas spécialement très réceptif, qui n'aime pas lire. Il faut aller les chercher avec du lien individuel car nous avons des petites classes. Mettre des ressources en ligne qui ne sont lues par personne est un aveu d'échec pour moi.

Alors que lui assure plus de 40 heures de travail par semaine, pour ses collègues, « *cela est plutôt une période cool, tranquille au niveau professionnel* ». En recherche de sens de son métier, Marcel affirme que le contact avec les étudiants prime, « *si on reste des fournisseurs de contenu, les ordinateurs le feront bientôt à notre place* ». Concernant son sentiment de compétences dans les outils numériques, Marcel dit être

> passé de novice à débutant confirmé juste avant le confinement. Y Paréo, Moodle, WhatsApp, le téléphone, tous ces moyens sont bons pour garder le contact et soutenir la motivation de ses étudiants. La faible réciprocité des échanges *via* le numérique nécessite de faire du lien individuel malgré tous les moyens modernes à notre disposition.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

4.1.5 Njördhr : « Quand l'exception devient la norme…j'ai eu des vertiges »

Njördhr est un enseignant universitaire dans un Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (l'INSPÉ). Il est resté confiné trois mois chez lui et en distanciel avec des étudiants de master en préparation des concours du professorat. Il considère que « *pour répondre à cette situation exceptionnelle, il est normal de se mettre de manière exceptionnelle au service des étudiants… si le distantiel devenait la norme et le présentiel l'exception… et pendant trois jours j'ai eu des vertiges* ». Il commence à corriger les devoirs dont il a pu anticiper la distribution juste avant le confinement et les renvoie par mails. Puis, le temps passant, il continue à fonctionner en individualisant, toujours par échanges de mails, pour préparer les étudiants. Selon Njördhr, le plus difficile est le maintien de la motivation et le temps passé à la correction individuelle. La continuité pédagogique a pour conséquence une très grande autonomie attendue concernant les étudiants. Celle-ci conduit parfois à l'abandon de leur part. Où se situent le rôle de l'enseignant et celui des étudiants dans cette nouvelle forme d'enseignement ? Njördhr comprend que sa hiérarchie ne reconnaît pas son travail : *« le temps passé pour mes étudiants correspond à un demi-service supplémentaire dont nous apprenons qu'il ne sera pas rémunéré ».*

La situation, durant laquelle il est contraint de travailler exclusivement à partir de son ordinateur portable, comprend également des heures de correction de ces activités pourtant plus chronophages. Par ailleurs, il doit renoncer à des heures de cours rémunérées pour des épreuves orales qui disparaissent du concours. Njördhr vit ce confinement comme une situation de protection pour lui-même et pour ses étudiants. Il ne peut pas se rendre à l'INSPÉ qui est fermé et doit travailler depuis son domicile, exclusivement sur son ordinateur portable. Il explique que : « *ce genre de travail est très intéressant. Par contre, il est très chronophage. Les étudiants qui travaillent avec moi jusqu'à la veille des épreuves ont réussi à 100 %. Mais, hélas, au fil des semaines, je vois l'effectif d'étudiants motivés se réduire* ». Il n'a plus eu de nouvelles de certains d'entre eux. Pendant trois jours, *« j'ai eu des vertiges »*, il se sent impuissant à remotiver ceux qui décrochent. Le travail en distanciel demande énormément de motivation tant pour l'enseignant que pour les étudiants.

4.1.6 Ricardo : « Panique à tous les étages/seul au monde, je suis au pied du mur/il faut se réinventer »

Ricardo est un enseignant expérimenté en lycée agricole. Il enseigne en classe de BTS la gestion et la protection de la nature. Au moment de « *l'annonce confinement* » il ressent un sentiment :

> plutôt bizarre après plus de 30 ans de bons et loyaux services le ciel nous tombe sur la tête et puis continuité pédagogique oblige… comment je vais faire ? Comment faire des travaux pratiques concernant la nature et sa gestion, à distance ? D'autant que Ricardo n'est pas une lumière sur tout ce qui est numérique.

Bien que les consignes se veulent rassurantes, il « *flippe un peu* ». Au bout de la première semaine pendant laquelle il « *arrive à faire passer des messages via Pronote* »

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

pour maintenir le lien et rassurer ses étudiants, il se dit qu'il doit « *enclencher quelque chose* » pour « *apporter du contenu, ne pas trop prendre de retard et ne pas perdre les élèves* ». Alors, *« la machine commence à se mettre en marche (déjà quasi 2 semaines) »,* il se fait installer les outils numériques nécessaires et apprend « *à dompter les visio conf* ». Il se

> contente d'utiliser ce qui est préconisé car beaucoup d'outils sont sujets à un manque de confidentialité et invasifs dans les foyers de nos apprenants et même des nôtres !!! Ce sont des heures devant l'ordi, 7 et 8 et 9 h, folie douce… les élèves sont engloutis, submergés de boulot, les parents n'arrivent plus à suivre, panique à tous les étages.

De surcroît, faute de saturation et de connexion suffisante, le nombre d'élèves mobilisés à distance déjà décevant au départ « *chute de façon conséquente après les vacances de Pâques* ». Comment « *donner envie* » aux élèves « *et se remonter le moral dans ces temps anxiogènes ?* ». « *Seul au monde, je suis au pied du mur et je ne maîtrise pas bien les outils à disposition… il faut se réinventer* ».

Alors Ricardo se *lance* et trouve

> un point d'accroche pour les élèves. Je les fais observer, écouter le silence qui s'installe dans nos campagnes, prendre conscience de leur territoire proche…la meilleure maîtrise de l'outil Blackboard avec le partage de fichiers permet de retrouver une approche plus ludique et interactive. Et ça marche bien, les élèves m'envoient des commentaires plutôt sympas et ça fait du bien. Les enregistrements s'enchaînent, c'est plaisant, on se prend au jeu… On avance dans les contenus.

Mais face au *« tsunami de copies »* et la *« galère des évaluations »* Ricardo, *« lâche l'affaire* car *ça déborde »*. Alors, *« pour agrémenter le tout à force d'être vissé sur mon tabouret de longues heures par jour, le nerf sciatique se réveille et s'égosille, la tension monte et là, ça explose, faut avouer qu'il a de quoi P…R son câble !! »*

5 Rapprochement des cas et discussion

5.1 L'expertise enseignante à l'épreuve de l'inanticipable

Hanica s'est retrouvée seule face aux injonctions de son institution. Elle a dû aller puiser au plus profond d'elle-même pour répondre aux besoins de ses élèves et accepter de sacrifier sa famille. Si la « *continuité pédagogique* » est un allant-de-soi, Hanica n'a jamais imaginer qu'elle doive entrer en guerre contre l'institution qui l'a laissée tomber lorsqu'elle avait besoin de son aide et de sa reconnaissance. Elle s'est battue pour conserver sa capacité d'exister. Elle s'est « *lancée dans des nouveautés* », en renforçant son utilisation des outils numériques comme le Padlet. Hanica a ressenti « *la nécessité de mettre en place des visioconférences afin de permettre de garder un lien visuel avec les élèves mais aussi entre élèves m'a semblé nécessaire* ». Enfin, elle

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

conclut que sa connaissance des élèves_, « pris en petit groupe quotidiennement s'est affinée, la confiance mutuelle avec les familles s'est renforcée et l'attention portée à chacun.e sur un plan pédagogique a été plus intense ».__

Stupéfié par une décision inimaginable, Antoine semble pris dans une forme de frénésie qui l'entraîne dans une hyperactivité qui consiste à proposer des défis à ses élèves et leurs parents. Mais en réalité, ces défis s'adressent d'abord à lui-même, lui l'incrédule face à l'impensé de la fermeture des écoles. Animé par le désir de rester *fort et soudé* avec les parents de ses très jeunes élèves, il se prend au jeu du « *tout à distance* » et fait preuve d'ingéniosité en proposant des activités dans tous les domaines de la polyvalence. Sublimant ses doutes et ses tensions, cette épreuve aura été pour Antoine

> l'occasion pour moi de travailler autrement, de proposer une autre forme scolaire, à certains égards plus innovante de par l'usage des outils numériques à disposition, de progresser dans l'usage de ces outils, de même que de renforcer le lien avec les élèves et les parents en dépit de la situation, tout en essayant de soutenir à distance l'apprentissage et les acquisitions des élèves.

Pour Daphné l'expertise enseignante passe par le lien qui pour Puget (1989) est principalement centré sur les effets de réalité que constitue l'irréductible altérité de l'autre. *« J'avais trouvé quel moyen de communication était le plus efficace avec chacun de mes élèves, les mails ENT, les mails personnels, les sms, ou bien passer par les camarades… ».* Le lien peut être considéré comme une réalité psychique spécifique, celle de la configuration du lien dans un ensemble particulier et celle du sujet *du* lien en tant que sujet de l'inconscient (Kaës, 2005).

> J'ai très vite mis en place des classes virtuelles, d'abord avec la classe de troisième dont j'étais PP puis avec ma classe de français 4ème. Cela a été un grand soulagement pour mes élèves et moi, nous étions ravis de nous retrouver. D'un commun accord, nous avons décidé de poursuivre ces CV pendant les vacances.

Ce qui était inanticipable, c'est la remise en question des valeurs portées par l'institution en lien avec le sentiment d'imposture qu'elle a ressenti au cours de cette période lorsqu'il a fallu utiliser des outils comme Google, devenant un acteur incontournable sur le World Wilde Web et le fait de devoir laisser des élèves laissées sur le côté de la route. « *L'ENT était saturé, l'outil de classe virtuelle peu performant. J'ai produit des contenus de cours à hauteur des heures de cours hebdomadaires. Je me sentais obligée d'en faire plus pour montrer que je n'étais pas en vacances* ».

Subissant la lenteur de son institution, Marcel parvient à conserver son rôle d'acteur de l'institution et *« attaque le confinement comme un challenge* ». Ce qui n'était pas prévisible pour lui, c'était de devenir un expert de certains outils numériques et en même temps d'avoir le sentiment que le virtuel prenait le dessus sur le Réel. Il a dû penser les situations d'apprentissage avec des outils non familiers et questionner lui

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

aussi la problématique du maintien du lien à distance. Il conçoit un nouveau modèle de séquence :

> C'est comme cela que je vais bâtir ma pédagogie auprès des adultes. Une séquence, un cours, un test, des références (site Internet, vidéo) et un rendu. Les séquences durent 4 heures. (Celle-là c'était pour 7 heures), il faut s'organiser pour que les cours soient en ligne au départ, puis prendre le temps d'appeler les apprenants (ils sont 14 dans cette classe). Je fais rapidement plusieurs choix. Ne pas donner trop de travail cela décourage les personnes, faire des exercices faciles avec seulement 1 ou 2 questions complexes. Je garde la méthode pour les apprentis. Demander des rendus réguliers (cela permet de voir rapidement les décrocheurs).

De son côté, Njördhr pensait que le confinement ne changerait rien à ses pratiques habituelles en matière de pédagogie.

> J'ai donc préparé dans l'urgence une série d'exercices pour la préparation au CRPE que j'ai donnée à mes étudiants le vendredi et qu'ils devaient faire et me soumettre par courriel. Puis j'ai contacté mes étudiants préparant le CAPLP, aussi par courriel, pour leur soumettre une série d'exercices qu'ils devaient faire et aussi me soumettre par courriel.

Mais, il n'avait pas mesuré l'aspect chronophage des cours à distance « *en cent jours*, je suis sorti *deux fois pour faire des provisions et une fois pour honorer un rendez-vous concernant l'entretien de ma voiture ». « Cette méthode de travail a montré une certaine efficacité ». Mais,* ce que Njördhr ne pouvait pas anticiper, c'est que les étudiants, au fil des semaines, seraient de moins en moins réactifs et motivés et que certains disparaîtraient…

Sidéré par « *l'annonce du confinement* », Ricardo est dans un premier temps paralysé par l'incapacité à se projeter dans un quelconque scénario pour assurer à distance une continuité pédagogique qu'à aucun moment il ne questionne. Animé par le désir de maintenir le lien avec ses étudiants et d'apporter du contenu dans une discipline qui lui est chère, il parvient dans un second temps à se mobiliser en *se réinventant* au prix d'une énergie considérable et au péril de son équilibre à la fois psychique et physique. Entre plaisir et souffrance et malgré son rapport dépréciatif au numérique, il semble ressortir fort de cette expérience éprouvante *« qui a changé mon regard et mes approches »* et *« a permis malgré tout d'explorer des choses nouvelles »*

dans les domaines de la didactique avec de nouveaux contenus :

> Comment faire des travaux pratiques concernant la nature et sa gestion, à distance ? Je les fais observer, écouter le silence qui s'installe dans nos campagnes, prendre conscience de leur territoire proche. C'est une des plus belles saisons pour la nature, ça chante à plein, les floraisons sont là avec tous les pollinisateurs en goguette et il fait beau,

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

et de la pédagogie avec de nouvelles procédures interactives : « *J'apprends à dompter les visioconférences* » et « *… d'autres outils trop bien, fastoche, intuitif, tout y passe* ».

> La meilleure maîtrise de l'outil Blackboard avec le partage de fichiers permet de retrouver une approche plus ludique et interactive. Et ça marche bien, les élèves me renvoient des commentaires plutôt sympas et ça fait du bien. Les enregistrements s'enchaînent, c'est plaisant, on se prend au jeu, presque à se la faire à la « Jamie ».

5.2 Du savoir-y-faire au savoir-y-être

Le rapprochement des six cas permet de rendre compte des intentions des enseignants lors de l'épreuve interactive à distance. Si certains ont comme priorité le désir de garder le lien avec les élèves voire les familles, d'autres sont décidés à mettre en œuvre leurs compétences numériques et les mettre au service d'une continuité pédagogique. Toutes et tous ont à cœur de faire apprendre quel que soit le contexte et les conséquences sur leur propre vie. L'ensemble des enseignants a développé un savoir-y-faire. Il ne s'agit pas d'un savoir technique mais bien de savoir se débrouiller (Couto et de Mello, 2015) dans ce contexte extrêmophile qui a conduit le sujet à développer un symptôme qu'il a utilisé comme un outil. Face à la contingence de l'enseignement à distance, le sujet enseignant doit répondre au réel de la situation en y extrayant un savoir du symptôme qui devient alors le problème à résoudre et perd ainsi son statut pathologique (*ibid.*). L'enseignant est bien confronté à l'indicible, l'incompréhensible et contraint, à son insu, de créer de nouvelles pratiques pour faire face au réel. Cette nouvelle épreuve à l'« *inanticipable* » a dynamisé ou freiné l'activité du sujet pris dans le didactique mais au-delà de ce qu'il a pu ressentir, le sujet-enseignant a inventé une nouvelle façon d'enseigner. Ce savoir-y-faire qui a été développé tout au long de cette période de la pandémie de Covid-19 a conduit à l'émergence d'un savoir-y-être que Lacan articule à ce que la découverte freudienne avance : *« c'est qu'on peut y être sans savoir qu'on y est, et aussi qu'à se croire le plus sûr de se garder de cet y-être, qu'à se croire être ailleurs, dans un autre savoir, on y est à plein […] on y est sans le savoir »* (Lacan, 2006, p. 208).

Conclusion et pistes pour la formation des enseignants

Nous allons, pour conclure, tenter de proposer des perspectives pour la formation des enseignants dans un contexte extrêmophile. Si le plus classique serait de proposer des scénarii en situations extrêmes à l'image de ce que font par exemple les contrôleurs aériens comme en témoigne un des chapitres de cet ouvrage collectif et de construire avec les futurs enseignants des ingénieries pédagogiques et didactiques dans des contextes improbables, le plus efficient pour nous serait de travailler sur « *la rencontre avec soi-même* » (Heuser *et al.*, 2014). En effet, apprendre à enseigner, c'est consentir une exploration de ce qui, issue de notre propre histoire, resurgit, à notre insu, et infiltre notre activité psychique au quotidien. L'approfondissement de soi et l'élargissement de la conscience d'être pourraient conduire le sujet enseignant à prendre conscience de ses motivations et de ses limites pour faire-avec. Il s'agirait de construire une chaleureuse rencontre avec soi-même quelle que soit la contingence.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Alors, peut-on former à l'inanticipable ? Dans un contexte de crise, le sujet rompt avec le quotidien et doit s'ouvrir à l'autre (l'élève) pour répondre au mieux à ses besoins. Le mouvement que l'on perçoit au voisinage des catastrophes porte en lui des germes de création (Brétécher, 1991). Nous avons pu lire dans certains récits de pratiques l'ingéniosité des enseignant.e.s. Les crises représentent des « *moments féconds* » (Kaes *et al.*, 2013). La pandémie de Covid-19 a fait émerger l'histoire interne du sujet (Fedida, 1984), l'expérience sensible d'une mise en forme personnelle du temps et de l'espace, pour soi (Biswanger, 1971). Le contexte extrêmophile a fait ressurgir l'expérience des limites, des bornes, des repères, des frontières auxquelles on croit tenir. L'histoire interne n'est donc pas une narration ordinaire. Son récit revient sur ses propres points d'inflexion, ses permanences, ses lignes de forces, ses ruptures, son mouvement (Brétécher, 1991). Former à l'inanticipable reviendrait à apprendre à se défendre et à sortir de l'ombre. Peut-on initier à la pensée d'un tel mouvement ?

Ainsi, le savoir semble s'introduire au niveau de l'inconscient pour en rendre compte. L'inconscient c'est quand je ne peux pas dire : « *Je sais* ». Cela suppose alors le principe implicite qu'il y a à savoir quand je peux dire Je sais. Miller (2010) considère alors que l'énoncé « *Je sais* » est la condition du savoir (p. 14). La conséquence est que je peux l'enseigner et que peut-être la preuve du savoir, c'est que je puisse l'enseigner.

> C'est dans ce fil-là, où l'on s'imagine pouvoir enseigner, que Lacan a pu dire qu'il faut remettre cette proposition à sa place pour bien l'entendre, à savoir que l'enseignement pourrait être fait pour faire barrière au savoir. Il se pourrait bien, en effet, que tout savoir ne se réduise pas à ce savoir dont je peux dire que je le sais, et donc que tout savoir ne se réduise pas à ce savoir que je peux enseigner » […] L'inconscient devient un savoir où précisément il n'y a pas de Je (p. 15).

Références

Aulagnier, P. (1984). *L'apprenti-historien et le maître-sorcier. Du discours identifiant au discours délirant.* Presses universitaires de France.

Bertaux, D. (1997). *Le récit de vie.* Armand Colin.

Biswanger, L. (1971). *Introduction à l'analyse existentielle.* Minuit.

Bordeleau-Payer, M.-L. et Jaimes, A. (2021). Présentation du dossier thématique « Jeunes et récit de vie : l'identité narrative à l'épreuve du monde contemporain ». *Revue Jeunes et Société*, *6*(2), 2-8.

Brétecher, P.-L. (1991). La rupture intérieure. *Santé mentale au Québec*, *16*(2), 219-236.

Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité.* Éditions La Découverte.

Cadiou, S. (2018). *Didactique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : division du sujet et conversion didactique de l'apprentissage.* [Thèse de doctorat non publiée]. Université Toulouse 2.

Carminatti, N. (2022). *Le déjà-là proxémique du sujet pris dans le didactique. De soi à l'Autre et de l'autre à soi. Contribution à l'éclairage de la rencontre Savoir-Sujet* [Habilitation à Diriger des Recherches]. Université Toulouse Jean-Jaurès.

Carminatti, N. et Carnus, M.-F. (2022). *Quand l'excès de distance bouscule le désir d'enseigner, « cela commence à être très lourd ». Une IHD2C en EPS en Terminale.* Pratiques d'enseignement – apprentissage en période de pandémie : entre continuité pédagogique et rupture professionnelle_.__ Journées internationales d'étude franco-suisse. 30 juin et 1er juillet.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Carminatti, N. et Carnus, M.-F. (2023). *Quelle présence à distance pour accompagner l'apprentissage à distance ? Symposium la « décovidisation » des pratiques*. 100 ans de savoirs pour un monde durable_._ 90éme édition. 8-12 mai. Montréal. Canada.

Carminatti, N. et Gomez-Gauthié, C. (2023). L'écriture enseignante du récit de pratique : une forme de remaniement en réponse à une situation professionnelle inédite. *Carrefours de l'Éducation, 55,* 37-52.

Carnus, M.-F. (2015). Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel ». Dans V. Vincent et M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeu, richesse et pluralité* (p. 61-73). De Boeck Supérieur.

Carnus, M.-F. et Alvarez, D. (2020). *Pratiques d'enseignement – apprentissage en contexte de confinement : continuité ou rupture pédagogique ? Le projet EDiCOViD*. Communication présentée au Colloque international AUPTIC • Education 2020 – Les technologies au service du pédagogique. 11-13 novembre 2020. Louvain-la-Neuve.

Carnus, M.-F., Carminatti, N. et Ben Jomma, H. (2021). *L'ingénierie hybride didactique clinique coopérative (IHD2C) dans le projet RA-EDICOVID : fondements et méthodes*. 2e congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique : Pour une construction de la forme scolaire. 29 et 30 juin. À distance. Nancy. Université de Lorraine.

Carnus, M.-F., Chihi, H. et Aroui, M.-S. (2020). *Pas de Savoir sans Sujet au sein des institutions didactiques. Constructions de trois cas en didactique clinique*. Dans M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent. (dir.), *Recherches sur le rapport au(s) savoir(s)/ Quel Sujet ? quel Savoir ?* (p. 49-66). CRIRES, Université de Laval.

Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question.* Éditions EP&S.

Collectif EDiC. (2023). La genèse des savoirs et la rencontre des sujets : l'approche didactique clinique au cœur des recherches collaboratives. A-M O'Connell et F. Wozniac (dir.), *La genèse des savoirs dans les recherches collaboratives : approches didactiques* (p. 16-61). Éditions Cépaduès.

Couto, L. et de Mello, S. (2015). Le savoir-y-faire avec le réel, une nouvelle conception sur l'invention. *Psychanalyse, 2*(33), 101-108.

Derrida, J. (2005). *Apprendre à vivre enfin. Entretien avec Jean Birnbaum*. Galilée/Le Monde.

Feder Kittay, E. (2002). When Caring is Just and Justice is Caring : Justice and Mental Retardation. *In* E. Feder Kittay & E. K. Feder (éds.), *The Subject of Care. Feminist Perspective on Dependency* (p. 257-276). Rowman and Littlefield Publishers.

Fedida, P. (1982, 1984). Crise et chronicité dans l'histoire interne d'une vie. *Psychanalyse à l'université, 7*(27), 8-31.

Green, A. (1973). *Le discours vivant*. PUF.

Heuser, F., Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2014). La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS. *Cliopsy*, *12*, 53-66.

Hinton, L. (2008). Trous noirs, inquiétante étrangeté et transformation. *Cahiers jungiens de psychanalyse, 1*(125), 31-46.

Kaës, R. (2005). Pour inscrire la question du lien dans la psychanalyse. *Le divan familial*, *15*, 73-94.

Kaës, R., Missenard, A., Anzieu, D. et Guillaumin, J. (2013). *Crise, Rupture et Dépassement. Inconscient et Culture*. Dunod.

Lacan, J. (1968). *La méprise du sujet supposé savoir*. Scilicet, 1. Autres Écrits. 31-41. Seuil.

Lacan, J. (1975). *Le Séminaire. Livre XX. Encore*. Le Seuil.

Lacan, J. (2001). *Le Séminaire. Livre VIII. Le Transfert*. Le Seuil.

Lacan, J. (2006). *Le Séminaire. Livre XVI. D'un Autre à l'autre*. Le Seuil.

Miller, J.-A. (2010). Logiques du non savoir. *Cause freudienne*, *2*(75), 169-184.

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), 507-541.

Mothes, P. (2016). *Quand l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives révèle les ressorts de désir d'enseigner : étude de cas en français et en mathématiques dans le premier degré (cycle 3)*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Non publiée.] Université Toulouse 2.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Paperman, P. et Laugier, S. (2005). *Le souci des autres. Éthique et politique du care*. Editions de l'école des hautes études.

Pattaroni, L. (2005). Le care est-il institutionnalisable ? Quand la politique du care émousse son éthique. Raisons pratiques, *16*, 177-199.

Puget, J. (1989). Groupe analytique et formation. Un espace psychique ou trois espaces sont-ils superposés ? *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *13*, 137-153.

Ricœur, P. (1985). *Temps et récit III*. Seuil.

Risse, D. et Lefer-Sauvage, G. (2023). Symposium : « la "décovidisation" des pratiques » coordonné par David Risse (UQAM) et Gaëlle Lefer-Sauvage (ICARE) au colloque de l'ACFAS du 11 au 13 mai 2023 à Montréal : *100 ans de savoirs pour un monde durable.*

Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APSA : essai de formalisation.* [Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches]. Université Toulouse 3.

Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *La didactique clinique de l'Éducation Physique et Sportive.* Edition EPS.

Touboul, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS : étude didactique clinique en Savate Boxe Française. [Thèse de doctorat inédite]. Université Toulouse le Mirail Toulouse II, Toulouse, France.

Wozniak, F. (2007, 22-26 février). Conditions and constraints in the teaching of statistics : the scale of levels of determination. Actes de European Society for Research in *Mathematics Education.* CERME 5, Larnaca, University of Cyprius.

Zizek, S. (2005). *Irak {le chaudron cassé}.* Éditions Climats.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Annexe 1. Fiche de recueil du récit de pratique.

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE EN CONTEXTE DE CONFINEMENT : CONTINUITE OU RUPTURE ?

Récit de pratique[1] de …… (s'attribuer un **pseudonyme**[2])

Mon (mes) niveau(x) d'intervention (primaire, secondaire, supérieur) : ……

La (ou les) discipline(s) que j'enseigne : ……

Le pays où j'enseigne : ……

L'équipe EDiCOViD vous remercie d'avoir accepté de poursuivre votre collaboration dans cette recherche.

Cette deuxième étape (la première étant l'enquête) consiste à recueillir des **récits de pratiques** de professionnels de l'enseignement, de l'éducation et/ou de la formation volontaires qui seront associé.e.s à la recherche.

Pour cela, nous vous demandons de rédiger à partir de la page **3** de cette feuille de style, **une à trois pages maximum** en décrivant, contextualisant, développant et commentant, comme vous le souhaitez :

- le contexte et la façon dont vous avez reçu et réagi à l'annonce du confinement ;
- la manière dont vous vous êtes adapté.e personnellement et professionnellement à la demande de votre institution d'assurer une continuité pédagogique ;
- l'évolution éventuelle de vos mises en œuvre depuis le début du confinement ;
- ce que vous y avez éprouvé, ressenti et ce que vous en retirez aujourd'hui ;
- et tout autre aspect que vous souhaitez mentionner et/ou développer.

Temps approximatif mis pour rédiger le récit de pratique : ……

Date de l'envoi :

Commentaires éventuels :

Merci encore une fois pour ta précieuse collaboration.

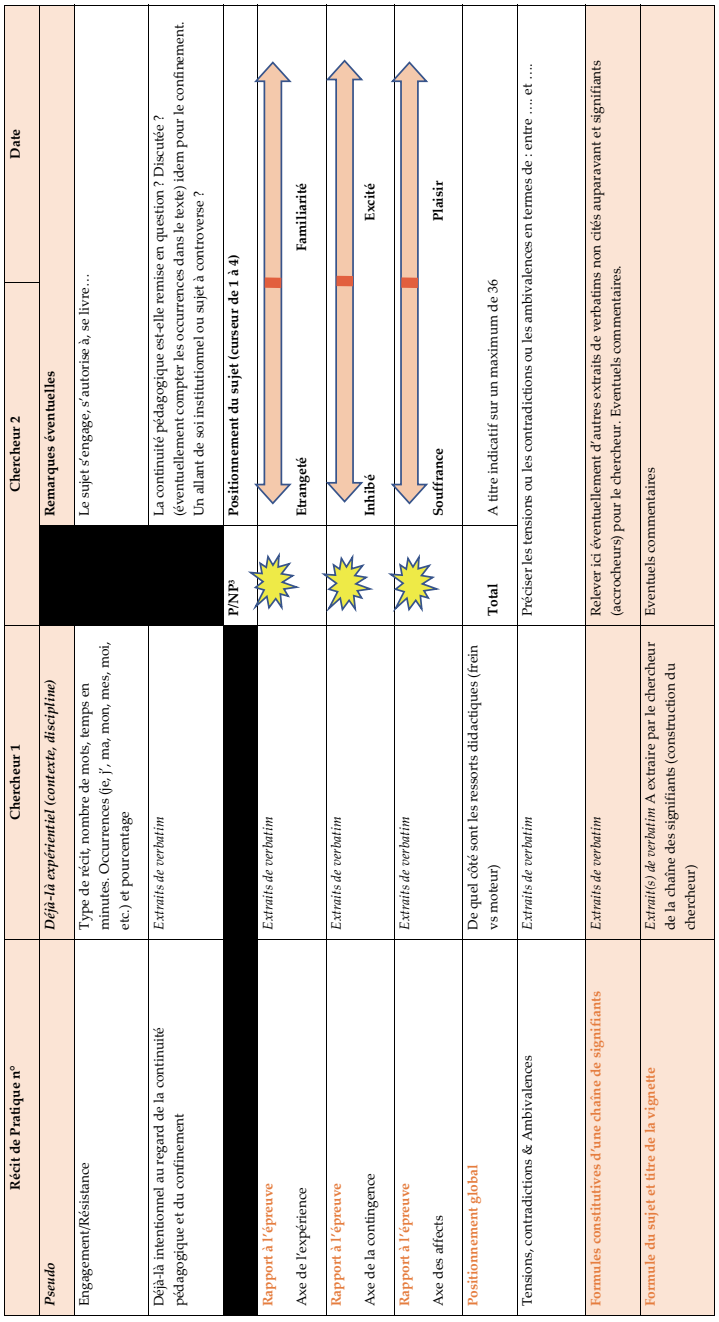
L'équipe EDiCOViD

[1] Un récit de pratique est un retour réflexif par l'écriture sur une période de votre vie professionnelle. Il articule des données objectives (institution, fonction, publics, discipline(s) enseignée(s) ; etc. ; contexte géographique [pays, région… expérience, ancienneté, situation familiale, etc.]) et des données subjectives (ressentis, points de vue, analyses, etc.). Le style et l'expression sont libres. Pour les raisons d'un traitement qualitatif nous avons limité sa longueur à trois pages.

[2] Un pseudonyme est un mot (nom propre ou nom commun) ou un groupe de mots (syntagme) choisi par le sujet pour masquer son identité. Dans notre recherche ce pseudonyme permet de garantir l'anonymat des contributeur-trice.s.

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901

Annexe 2. Outil d'analyse des récits de pratiques.



[3] Position (de 1 à 4)/Non Positionnable (pas d'éléments renseignant le champ)

Published in : N. WALLIAN, M.-P. POGGI et G. LEFER SAUVAGE (Eds.), *Les savoirs de l'extrême. Médiation-appropriation en contextes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004901, doi : 10.17184/eac.9782813004901