



HAL
open science

Enseignant/es et innovation : enjeux institutionnels et rapport au savoir

Françoise Hatchuel

► **To cite this version:**

Françoise Hatchuel. Enseignant/es et innovation : enjeux institutionnels et rapport au savoir. Mosconi Nicole; Beillerot Jacky; Blanchard-Laville Claudine. Formes et formation du rapport au savoir, L'Harmattan, p. 151-182, 2000. hal-03137533

HAL Id: hal-03137533

<https://hal.parisnanterre.fr/hal-03137533v1>

Submitted on 10 Feb 2021

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

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

Enseignant/es et innovation : enjeux institutionnels et rapport au savoir

Françoise Hatchuel

in Mosconi Nicole, Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine (dir.). – *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan (Savoir et Formation), 2000, p. 151-182.

Que cherchent les enseignant/es lorsqu'il/elles mettent en place des dispositifs considérés comme innovants ? Qu'est-ce qui se joue là, de leur histoire et de leur rapport au savoir, à leur institution et à leur discipline d'enseignement ? Une recherche menée sur les ateliers mathématiques (voir Hatchuel 1997, 1999 et 2000) m'a donné l'occasion de mieux cerner les enjeux identitaires d'une telle mise en place.

Les ateliers mathématiques proposent à des élèves volontaires de se réunir dans un espace et un temps spécifiques, en-dehors des contraintes institutionnelles ordinaires (programme, sélection, notation, groupes non choisis, etc.), pour mener un travail centré sur une pratique de recherche effective. Ce travail est encadré par l'enseignant/e-animateur/trice en collaboration avec un/e mathématicien/ne professionnel/le. La plupart des ateliers (quelques dizaines en France) se retrouvent à l'occasion de mini-congrès où les élèves sont invité/es à présenter leurs résultats. Les ateliers apparaissent donc le plus souvent comme singuliers, dans tous les sens du terme, au sein des établissements qui les accueillent. C'est le sens de cette singularité pour les enseignant/es qui les animent que nous allons essayer de comprendre, en nous questionnant sur les conséquences de ce type de positionnement pour la réalité des pratiques d'enseignement.

L'analyse des entretiens d'élèves participant aux ateliers montre en effet l'importance des processus psychiques et de l'élaboration du rapport au savoir dans l'appropriation du savoir mathématique. Pour des élèves désireux/ses, pour diverses raisons dues à leur histoire personnelle, de s'investir dans les mathématiques sans être totalement certain/es d'y être autorisé/es, les ateliers sont susceptibles de constituer un espace¹ relativement protégé où il/elles peuvent espérer apprendre, et donc avancer dans leur compréhension du monde, sans pour autant être trop violemment agressé/es par un éventuel échec, c'est-à-dire un espace où les chances de gain sont supérieures aux risques de pertes, en termes aussi bien symboliques que psychiques. Mais pour qu'un tel espace se déploie, il faut des conditions qui s'adaptent à

¹ Au sens de l'espace potentiel de Winnicott (1975)

la structuration psychique de l'élève afin de répondre à son besoin du moment en termes d'exigences, d'encouragement et de protection. C'est le subtil dosage entre ce qui est laissé à l'initiative de l'élève et ce qui est pris en charge par l'enseignant/e qui permet à chacun/e d'avancer dans l'élaboration de son rapport au savoir. Ces questions ne sont pourtant pas travaillées en tant que telles par les enseignant/es, si bien que c'est plutôt le hasard qui fait que, dans certains cas, un atelier, dans les modalités de fonctionnement mises en place par l'enseignant/e qui l'anime, correspond justement à ce dont certain/es élèves ont besoin. Lesquel/les élèves s'investiront alors, avec profit, dans l'atelier tandis que les autres abandonneront : le volontariat leur permet en effet de choisir les enseignant/es qui leur conviennent, c'est-à-dire dont le positionnement par rapport au savoir les aide à avancer personnellement. Ce qui m'a amenée à parler de « couples psychiques épistémiques » (Hatchuel, op. cit.).

On peut alors se demander comment élargir cet espace à un maximum d'élèves et non au petit nombre dont la structure psychique se trouve en adéquation avec celle de l'enseignant/e. Dans cette optique, nous montrerons que l'espace se réduit pour les élèves lorsque l'enjeu devient trop important pour l'enseignant/e. Le discours des huit enseignant/es interviewé/es sera donc analysé selon une perspective clinique (cf. Blanchard-Laville 1999) non pas pour lui-même mais pour comprendre comment l'institution renforce leurs défenses, ce qui rend particulièrement difficile la mise en place d'un espace de liberté pour les élèves. On se gardera, bien évidemment, de toute généralisation abusive : chaque phénomène décrit se rencontre partiellement chez certain/es enseignant/es sans que l'on puisse en faire une règle. Le but est, avant tout, de comprendre certains mécanismes *possibles* sachant que, chez une même personne, plusieurs d'entre eux peuvent coexister, qu'ils sont plus ou moins facilitateurs pour les élèves, et plus ou moins accentués ou au contraire empêchés par l'institution.

Il faut alors, dans un premier temps, interroger l'innovation en tant que telle, dans ce qu'elle peut représenter pour les enseignant/es et dans ce qu'elle peut laisser d'autonomie aux élèves : c'est en effet en apprenant à ne plus se soumettre au savoir que les élèves progressent. Mais comment intervenir dans l'émancipation d'autrui ? A partir de ce questionnement, nous pourrons, dans un deuxième temps, analyser les entretiens des enseignant(e)s animant des ateliers, pour dégager quelques pistes de réflexion sur la position de l'enseignant(e) dans l'institution.

1. Innovation et autonomie

De nombreux auteurs (Cros (1992), Rogovas-Chauveau/ Chauveau (1993), Langouet (1985), Cherkaoui (1979)) mettent en garde devant la tentation de valoriser l'innovation pour elle-même sans interroger réellement les pratiques et leurs effets. Il n'y a pas d'« innovation » dans l'absolu. Il n'y a que des pratiques se voulant innovantes dans un contexte donné, et dont les effets dépendent, justement, de ce contexte socio-institutionnel. G. Mendel et C. Vogt (1973) soulignent, à travers une histoire de l'enseignement, combien d'innovations restent bien anodines si on leur applique une analyse institutionnelle rigoureuse. Les interviews d'élèves (Hatchuel, op. cit.) montrent bien comment des dispositifs en apparence identiques peuvent prendre des sens tout à fait différents à leurs yeux, en fonction notamment des modalités de guidage du travail qui y sont mises en place.

Encouragées, encensées, prônées, les méthodes actives, innovantes, non-directives ne se diffusent que faiblement. « Tout est déjà dit, y compris dans les textes de Jules Ferry » (Georges, 1993, p.74). Lorsqu'elles se diffusent, ne le sont-elles pas sous une forme qui leur ôte bien souvent beaucoup de leur sens ? M.-C. Baïetto (1982) souligne la contradiction fondamentale du désir de non-directivité de l'enseignant/e : en se soumettant à la demande de l'enfant, celui/celle-ci prend le risque de sa propre annihilation. De plus, l'émancipation ne fait pas partie des visées de l'institution : l'école est avant tout reproductrice, outil de contrôle social (Foucault, 1994, Beillerot, 1982), garante de certains repères structurants pour les jeunes (Mollo, 1969, Charlot 1993). G. Avanzini (1975), P. Meirieu (1987) ou F. Imbert (1985) soulignent alors l'importance de la place accordée aux valeurs fondamentales pour tenter de sortir de ces contradictions.

F. Imbert (1986) montre bien comment l'innovation peut soit s'ajouter à un ensemble déjà existant, qui l'adoptera sans prendre en compte ses aspects institutionnels, symboliques ou imaginaires ; soit se figer dans une position de « nouvelle totalité » qui ne veut rien avoir à faire avec l'ancien et ne laisse plus aucune possibilité pour une évolution ultérieure ; soit accepter de se laisser travailler, et par là même travailler l'institution qui l'accueille. L'innovation provoque alors un « effet analyseur », qui se donne pour projet d'introduire au cœur de l'ancien « la pleine charge de sens qui lui est propre ». On entre ainsi dans l'histoire, puisque la nouvelle totalité n'arrive pas toute faite, mais se construit en permanence à partir de l'ancienne. C'est ce travail qui est émancipateur, permettant à chacun de trouver sa juste place, et que F. Imbert appelle « praxis pédagogique » (1985). Une telle praxis suppose la mise en place d'institutions qui régulent parole et travail pour offrir à chaque sujet une place

différenciée, amenant l'enseignant/e à assumer le deuil de « l'élève parfait/e »² et de la pédagogie miracle qui construirait cet/te élève parfait/e. A l'opposé de la « recette de cuisine », elle signifie qu'aucune innovation ne peut se donner d'emblée. Ouverte au conflit et au désir de l'élève, elle lui laisse un espace potentiel réel dans lequel il/elle peut plus facilement se confronter à la difficile réalité de l'apprentissage.

Mais reconnaître l'élève réel/le peut s'avérer extrêmement anxiogène pour l'enseignant/e en ébranlant l'édifice sur lequel se construit son désir d'enseigner. D.W. Winnicott (1978) évoque à cet égard le désir du « don », qui symbolise tout ce que l'adulte peut avoir de « bon » en lui, et que l'élève ne saurait refuser, sauf à refuser l'enseignant/e lui/elle-même. La relation pédagogique se fonde sur un interdit de parole de l'élève, parole qui risquerait de dévoiler la mystification fondamentale sur le désir de l'élève, qui ne se situe pas forcément là où l'on veut le voir, c'est-à-dire dans le projet d'enseignement de l'enseignant/e et de l'institution (Filloux 1996)³. Pour faire face à l'ensemble de ces mouvements psychiques, A. Abraham (1984) montre comment l'enseignant/e peut être amené/e à se construire une personnalité apparente parfois fortement éloignée de la réalité. Si bien que, finalement, on ne fait pas forcément ce qu'on croit faire, ni ce qu'on veut faire dans la classe (Blanchard-Laville 1997a).

Or, des élèves qui cherchent chacun/e de leur côté, comme le proposent les ateliers, sont forcément incontrôlables dans leurs apprentissages, voire dans leur comportement : il/elles n'apprendront pas forcément ce qu'il faut, ni comme il faut. C'est alors le volontariat qui vient garantir leur adhésion. Ce n'est évidemment pas un hasard si l'appel au volontariat des élèves apparaît avec les « nouveaux lycéens » : point n'était besoin de laisser un quelconque choix aux élèves quand il/elles s'accommodaient très bien de l'obligation qui leur était faite. Le volontariat remplace l'obligation, mais sans pour autant supprimer l'allégeance et la soumission. Les ateliers règlent ainsi quelques problèmes essentiels de l'enseignement : plus de programme, plus d'élèves hostiles, plus d'obligation de réussite avec tou/tes. Ce faisant, ils permettent d'éviter une confrontation trop directe avec les difficultés de la réalité. Les théories de G. Mendel vont alors nous aider à voir comment les enseignant/es pourraient se dégager des fantasmes qui les emprisonnent, et accepter plus facilement cette confrontation.

² Sur l'élève ou l'enfant idéal, on peut consulter S. Leclair (1975), S. Mollo (op. cit.), M. Gilly (1980) ou P. Gosling (1992)

³ E. Debarbieux (1991) montre que pour l'enseignant(e), la violence dans la classe réside essentiellement dans la parole non maîtrisée de l'élève alors que l'élève se sent surtout atteint quand il(elle) n'est ni écouté(e) ni reconnu(e).

2. Au-delà de la culpabilité : recouvrer son actepouvoir et accepter de se confronter à la réalité

G. Mendel (1969) redéfinit, à partir du concept d'imgo, les concepts freudien et kleinien. Le nourrisson en fusion avec sa mère intériorise la plénitude béate, mais aussi l'absence d'identité propre, sous forme de moi-idéal, tandis que le surmoi est constitué par l'intériorisation de la mauvaise imago Paternelle, celle qui sépare de la Mère et interdit donc le retour à cette béatitude ; l'idéal du moi, enfin, intériorisation de la bonne imago Paternelle, oblige à aller de l'avant et à se constituer une identité propre. G. Mendel analyse alors le sentiment de culpabilité que développe tout enfant lorsqu'il entame une démarche d'émancipation ou d'autonomisation (telle l'apprentissage) et risque de perdre l'amour protecteur des parents. C'est sur ce sentiment de culpabilité que s'appuie le phénomène-autorité (Mendel, 1971), qui renvoie l'individu à sa condition de nourrisson obligé de se soumettre à ses parents sous peine d'abandon et donc de mort. Mais le développement technologique, en rendant le nouveau plus efficace que l'ancien, a engendré un phénomène de « déconditionnement à l'autorité » sans offrir en remplacement un autre processus qui serait psychiquement aussi protecteur. L'individu peut alors être tenté par la régression béate sous le signe du moi-idéal ou par la société policière sans âme qu'exigerait le surmoi. A moins de concevoir qu'il/elle n'a plus besoin d'une entité protectrice pour s'aventurer à la découverte d'un monde en raison du pouvoir d'action qu'il/elle possède en propre sur ce monde : pouvoir certes limité, mais non négligeable si on parvient à en saisir la dimension collective. C'est ce mouvement de prise de conscience de son droit à agir collectivement sur le monde et des conséquences de ce droit et de cette action que G. Mendel appelle le mouvement de recouvrement de l'actepouvoir, concept central de son oeuvre. Chacun/e de nous peut alors fonctionner sur deux registres, un registre « psycho-familial » où règnent les plaisirs et les angoisses d'ordre affectifs (demande d'amour, peur de le perdre, domination, soumission, etc.) et un registre « socioprofessionnel », où domine la notion d'action non plus sur les individus, mais sur la réalité, et qui n'est rendu possible que par la force du groupe (Mendel, 1977 et 1992).

Or, pour des raisons dues autant à leur histoire personnelle (on ne devient pas enseignant/e par hasard) qu'à l'institution qui fait tout pour les y renvoyer (Beillerot, 1977), les enseignant/es peinent à se détacher d'un mode de fonctionnement psycho-affectif qui les emprisonne dans une position insupportable de parent tout puissant (Mendel, 1993). « Il existe là une contradiction interne propre au métier d'éducateur : on ne peut à la fois avoir une

relation individuelle, parentale ou fraternelle, à l'enfant et une relation de classe institutionnelle, de travailleur à travailleur. Pour obéir à sa vocation, on doit nier la situation institutionnelle actuelle. » (Mendel, 1973, p.108/109). P. Ranjard (op. cit.) montre alors à quel point la position enseignante devient intenable. On demande aux élèves de « subir » un enseignement sans la compensation qu'un tel enseignement leur assurera une position de pouvoir dans la société, et aux enseignant/es de gérer les deux missions contradictoires que sont la sélection et l'aide. Qu'il/elles sélectionnent, et il/elles deviendront de Mauvais Parents, comme le leur rappellent d'ailleurs régulièrement les lycéen/nes dans la rue, qu'il/elles s'attardent à la réussite de tou/tes, au détriment, par exemple, d'un suivi scrupuleux des programmes, il/elles seront de Mauvais Enfants pour l'Institution. Ces injonctions contradictoires, en empêchant toute définition claire d'une réelle mission enseignante, les privent de tout pouvoir sur leurs actes et donc de tout plaisir d'ordre professionnel.

Ainsi « persécuté/es », accusé/es de tous les maux par une société qui leur demande de tout assumer à sa place, les enseignant/es se voient offrir plusieurs refuges par l'institution. D'une part, il/elles trouveront dans la dépendance institutionnelle des élèves l'occasion de vivre des plaisirs d'ordre psycho-affectif, en assurant leur pouvoir sur les jeunes et/ou en exploitant leur demande d'amour. D'autre part, il/elles se réfugieront derrière leur « conscience professionnelle », traduction individuelle de la captation d'actepouvoir par l'institution : devant l'impossibilité de se sentir soi-même, professionnellement, un/e bon/ne enseignant/e, on laisse l'institution définir ce que doit être un « bon enseignement », et on s'en tient à ces signes extérieurs ainsi définis (horaires, programmes, réunions institutionnelles, etc.). Enfin, il/elles se raccrocheront à leurs « avantages acquis » (vacances, temps de service, statut, etc.) vécus comme la juste compensation des souffrances endurées. Laquelle « compensation », en offrant les enseignant/es pieds et poings liés à la vindicte des autres catégories sociales (« avec toutes les vacances qu'il/elles ont, il/elles ne vont pas nous casser les pieds ! ») désamorce d'avance toute revendication institutionnelle de fond, les enfermant ainsi dans leur rôle de « grand/es enfants râleur/ses » et entretenant le cercle vicieux du sentiment de persécution.

Or nous avons vu avec F. Imbert (1986) qu'il n'y avait de véritable innovation qu'à accepter que le nouveau (l'instituant) ne travaille l'ancien (l'institué), c'est-à-dire qu'à condition de faire vivre le conflit dans sa dimension historique. Avec G. Mendel et P. Ranjard, nous pouvons alors comprendre les difficultés psychiques provoquées par un tel travail : le conflit entre l'ancien et le nouveau, l'institué et l'instituant, renvoie au conflit entre le Père et le Fils. En tant que tel, il ravive tous les fantasmes de culpabilité, tendant à placer

l'individu dans une position d'ordre psycho-familial face à l'institution dont les lois sont ainsi transgressées. L'enseignant/e-innovateur/trice peut alors être tenté/e de rechercher des protections symboliques, par exemple à travers des modèles théoriques dont il/elle ne prend pas forcément l'entière mesure (Baïetto, 1982). Mais, pour les mêmes raisons, la théorie peut également être rejetée, de même que les propositions des autres : ce qui explique le foisonnement de la littérature sur l'innovation, puisqu'il faut, sans cesse, réécrire ce qui a déjà été fait, mais par d'autres, dans l'illusion d'avoir tout créé seul/e. Un tel sentiment démiurgique est à rapprocher du sentiment de toute-puissance de l'enfant qui tente ainsi de nier sa dépendance à l'adulte. L'enseignant/e réinvente un système qui se voudrait totalement neuf, confondant autonomie et autarcie.

Les questions du rapport à la recherche, au métier et aux élèves, nous permettront de voir comment cette problématique s'incarne dans le discours des enseignant/es interviewé/es. Nous pourrions alors ouvrir quelques perspectives concernant le rapport au savoir des élèves. En effet, dans un fonctionnement de type psycho-familial, l'enseignant/e s'avère être la meilleure protection pour se lancer à la conquête du petit supplément de liberté que peut représenter le savoir. L'allégeance est alors le prix à payer pour cette protection, comme l'évoque J. Filloux (op. cit.) : l'enseignant/e offre sa protection, autorise l'apprentissage, mais exige en échange un amour dont l'élève témoignera par son travail et sa réussite. Echange de bons procédés, mais aussi jeu de dupes, puisque l'élève reste, au final, pris/e dans cette allégeance. Or celle-ci semble inévitable dans une relation duelle qui laisse les individus seul/es face à leurs fantasmes. C'est pourquoi un enseignement qui ne pose pas la question du statut de l'élève dans sa relation à l'enseignant/e a peu de chances de parvenir à mettre en place un apprentissage réellement émancipateur, ou le savoir soit enfin au service de l'apprenant/e et non le contraire.

3. Le rapport à la recherche

La recherche apparaît comme un enjeu important aux yeux des enseignant/es interviewé/es. Plusieurs d'entre eux/elles entretiennent d'ailleurs une proximité affective avec elle, qu'il/elles soient enfants et/ou conjoints de chercheur/ses. C'est un monde qui les attire et les fascine : la fréquentation de personnalités connues et de lieux prestigieux contribue à leur enthousiasme. Il/elles peuvent alors chercher, inconsciemment au moins, à s'identifier au chercheur/ à la chercheuse et mentionnent à plusieurs reprises le fait de pouvoir, par exemple, discuter, travailler, agir d'*égal à égal* avec les chercheur/ses, ou souligner leur plaisir et leur surprise à les voir soumis/es au même tracasseries quotidiens qu'eux/elles, etc. Or

J. Nimier (1988) a montré que les enseignant/es pour lequel/les les mathématiques sont au service du moi-idéal sont, le plus souvent ceux/celles qui auraient aimé faire de la recherche. Je fais alors l'hypothèse que le recherche en mathématiques, pour certain/es enseignant/es qui n'y ont pas accédé, représenterait l'espoir inconscient d'une Vérité qui, enfin révélée, viendrait combler leurs angoisses⁴. L'atelier, en offrant une occasion d'approcher cette Vérité serait alors, également, mis au service du moi-idéal. Cette hypothèse se trouve confirmée par certains discours sur la recherche, qui peut être décrite comme une activité évidente, ne nécessitant aucun travail. Plusieurs enseignant/es se donnent ainsi pour objectif d'amener les élèves à produire un véritable travail de chercheur/ses, c'est-à-dire à créer un savoir nouveau, alors que cette question n'est jamais évoquée par les élèves. On rejoint là le mythe de la créativité des enfants, qu'il suffirait de laisser se débrouiller seul/es pour qu'il/elles redécouvrent le monde :

« Avec un petit coup de pouce du chercheur, ça part dans tous les sens, ils ont plein d'idées. »

Ainsi, les mathématiques, idéal inaccessible ou au contraire donnée immédiate obtenue sans effort, symboliseraient-elles une puissance parentale que la présence du/de la chercheur/se permet d'espérer capter. Mais cette captation n'est pas sans danger, puisque les chercheur/ses peuvent également être décrit/es comme payant cher leur accès au Paradis. Dans la brochure de l'association des professeurs de mathématiques relatant l'expérience qui a précédé un des ateliers, trois jeunes interviewent un chercheur qui dépeint ses collègues comme des personnalités coupées du monde, animées par une sorte de feu sacré que les autres n'ont pas et qui consacrent l'essentiel de leur temps à leur travail, ce qui exclut toute vie familiale. On retrouve donc ici l'idéologie dominante (dans tous les sens du terme) qui spécifie que tout recouvrement d'actepouvoir doit se faire au prix de sacrifices personnels importants. Si bien que la recherche, loin de devenir une activité à la portée de tou/tes, reste l'apanage d'une élite : une proximité affective plus ou moins artificielle est loin d'impliquer une proximité intellectuelle réelle. Elle semble s'offrir, au contraire, comme seule compensation possible à l'interdit de rapprochement réel, sauf à devoir sacrifier vie personnelle et affective.

Le conflit entre attirance et culpabilité peut alors se résoudre en déléguant la recherche aux élèves qui deviennent les dépositaires de la toute-puissance à laquelle les enseignant/es renoncent à accéder. Leur statut garantit que les élèves ne deviendront pas trop puissant/es, puisqu'il/elles devront rester sous la protection de l'enseignant/e. Le contrat pédagogique

⁴ Il est bien évident que la recherche *est* une activité fascinante, ne serait-ce que parce qu'elle met en jeu notre capacité à nous donner du plaisir nous-mêmes. Mais elle n'est pas *que* cela...

(Filloux, op. cit.) serait le suivant : en échange de l'accès au savoir, les élèves offriraient à leurs enseignant/es d'une part leur amour, d'autre part l'illusion du paradis de la recherche. Un tel mythe peut toutefois s'avérer bloquant pour le travail des élèves, alors qu'au contraire une expression lucide des angoisses provoquées par la recherche et un repli sur un travail peut-être plus « scolaire » mais plus à la portée des élèves semblent aider ceux/celle-ci à trouver leur place en dehors du transfert de leurs enseignant/es (Hatchuel, op. cit.).

Les enseignant/es peuvent également être tenté/es de se maintenir dans un statut d'enfant protégé/e par le/la chercheur/se. Jean-Louis, par exemple, définit le rôle du chercheur comme source de savoir, mais peine à situer sa propre utilité. Il oppose sa présence permanente, dont il ne sait plus bien parfois si elle est intellectuellement vraiment utile, à la présence sporadique, mais indispensable, du chercheur, pour finir par se positionner surtout comme l'intermédiaire entre le chercheur et les élèves, et non pas comme un égal. Car le/la chercheur/se reste la Figure d'autorité qui sait ou autorise, comme en témoignent deux autres enseignant/es. Il/elle est le/la « grand/e », le/la responsable. Un tel positionnement pousse alors, dans certains cas, les enseignant/es à s'identifier aux élèves, en refusant l'inégalité des statuts habituellement accordés aux un/es et aux autres :

« On est... confrontés... aux mêmes difficultés qu'les élèves ; et il va falloir leur dire : « Eh ben... je suis désolée, je sais pas. Je sais pas. » C'est dur, hein, quelquefois d'accepter ça. »

Même s'il est souligné que le fait de ne pas savoir est difficile à accepter, on peut imaginer que cette déresponsabilisation représente aussi une tentation, dans la mesure où l'Education Nationale rend les enseignant/es responsables (et coupables) d'une situation sur laquelle il/elles n'ont quasiment aucun pouvoir (Ranjard, op. cit.). Alors que le bénévolat des élèves décharge déjà les enseignant/es du souci de la sélection, la collaboration avec le/la chercheur/se place sous la responsabilité de celui/celle-ci l'acquisition de savoirs par les élèves. L'enseignant/e peut alors abandonner la position épuisante de la figure d'autorité qui se doit d'être parfaite. Etre tout-puissant ou se réfugier sous une aile protectrice semble être la seule alternative offerte par l'institution qui interdit à ses agent/es tout travail concret sur la réalité, les empêchant ainsi d'élaborer collectivement leur métier et de sortir de leur position fantasmatique. On peut d'ailleurs imaginer que la revendication récurrente de se voir subventionner par l'institution participe également de ce désir d'une autorité supérieure à laquelle on puisse se confier.

Désir évidemment difficile à assumer puisqu'il réveille des craintes anciennes et vient remettre en question la place de l'enseignant/e dans l'institution. C'est ainsi que l'on peut

entendre une remarque d'un animateur d'atelier concernant un collègue qui avait hésité à s'engager dans l'expérience comme une projection de sa propre peur :

« Le gars a... a reculé, il a eu peur sans doute que... que le chercheur vienne, que les élèves se rendent compte que le chercheur en savait plus que lui..., j'sais pas y a des choses comme ça hein qui traînent dans la tête des profs. Il a du avoir peur (...) d'se trouver en position... inspecté. »

Un enseignant de collège montrera d'ailleurs bien comment c'est la demande des élèves, d'autant plus habitué/es à voir l'adulte tout/e-puissant/e qu'il/elles sont plus jeunes, qui le renvoie à son angoisse de « ne pas savoir » et de ne plus assumer son rôle d'enseignant/e :

« Le problème c'est que les, les élèves ils ont vraiment une demande... une demande classique, c'est-à-dire, par rapport à nous, professeurs, c'est-à-dire... « qu'est-ce que j'fais m'sieur ? - Maintenant qu'est-ce que j'fais ? » Et... bien souvent on était, on était coincé parce qu'on savait pas.... (...) et très vite on s'est trouvé... C'était, c'était d'venu angoissant (...) c'était... pas facile quoi, vraiment de, de vivre ce truc là.(...) on était dans le même noir qu'eux. »

C'est alors en renonçant définitivement à la position enseignante telle qu'elle est définie ordinairement que cet enseignant parviendra, la deuxième année, à surmonter ces angoisses, ce qui lui permet, à son avis, un travail de bien meilleure qualité⁵ :

« j'étais moins angoissé (...). j'crois qu'on a fait un travail plus... plus approfondi, plus sérieux (...) j'crois qu'c'est plus, eux qui ont trouvé les trucs... plutôt que moi qu'ai, qui leur ai fait trouver des trucs. Là vraiment, j'me suis, vraiment j'ai réussi à me..., à me cantonner un peu à un rôle de, de, d'orientateur. »

Ainsi rassuré, l'enseignant peut plus facilement laisser les élèves libres de définir leur parcours. Mais il concédera finalement, comme un aveu, que l'existence d'un article scientifique sur le sujet traité avait largement participé de cette remise en confiance, tout en précisant bien que cela n'a pas empêché les élèves de procéder à un travail original.

4. Le rapport au métier : un besoin de reconnaissance enraciné dans l'histoire personnelle.

A. L'atelier au service du moi-idéal

La relation aux élèves ne s'entend pas, bien entendu, uniquement dans le lien avec la recherche. Plusieurs enseignant/es mettent ainsi l'accent sur l'ambiance agréable qui règne dans les ateliers : on est content/es d'être ensemble, on s'amuse bien et l'« ordinaire » scolaire, dans tous les sens du terme, s'en trouve grandement amélioré :

⁵ De la même façon qu'un autre enseignant acceptera « de ne pas savoir » parce qu'il n'a pas, en classe, les élèves de l'atelier.

« Cette année c'était... on a beaucoup ramé, mais on s'est encore bien amusé, avec les quelques élèves qui étaient là. »

« Alors bon moi j'ai amélioré l'menu c'est-à-dire on... en am'nant des p'tits gâteaux, tout ça... pour casser la croûte. »

D'autres soulignent la motivation des élèves présent/es à des heures tardives, ou en fin d'année, après le baccalauréat pour des élèves de terminale désireux/ses d'achever un travail entamé. Le lien se fait alors tout naturellement :

« Ça f'sait des journées longues. Heureusement qu'j'am'nais des p'tits gâteaux parce qu'ils... crevaient d'faim en plus hein. »

Les petits gâteaux semblent ici remplir une fonction symbolique de contre-don, venant s'offrir en compensation de l'engagement des élèves. En remerciement de ce qui est vécu comme une adhésion, les enseignant/es autorisent (et même favorisent) des activités d'ordinaire illicites, signifiant par là la confiance et le privilège accordés à ces élèves. Le message envoyé par les enseignant/es renvoie ainsi une image de Parent Idéal, pourvoyant, à condition qu'on l'aime, à toutes les nourritures (réelles et symboliques) nécessaires, et s'abstenant de toute manifestation interdictrice. L'atelier représente alors un point d'appui pour le moi-idéal, un étayage pour le narcissisme primaire, en quête permanente du paradis originel. La revendication autour d'une fraternité censée exister entre élèves et enseignant/es complète l'illusion familialiste :

« Et puis ça... ça réinvestit quand même la relation, s'tu veux, la relation d'enseignement, ça la réinvestit de... de choses fortes. T'as des élèves qui m'tutoient ! (...) Des élèves de l'atelier qui maint'nant ont trouvé une fraternité. »

L'enthousiasme à propos de l'atelier risque ainsi de devenir défense inconditionnelle, le paradis ne pouvant se permettre d'être attaqué. Il ne s'agit plus d'évoquer un travail précis ou une conséquence concrète mais un apport global plus ou moins mythique :

« Les élèves vont... voir des gens... qui fonctionnent autrement (...) ils vont en acquérir des choses... fabuleuses, quoi. »

« Les élèves qui arrivent dans [l'atelier] n'ont jamais rencontré... une telle appropriation des connaissances. »

Par un mécanisme de clivage, si l'atelier représente le bon objet, c'est l'institution, avec laquelle il devient hors de question de collaborer, qui joue le rôle de mauvais objet :

« En fait on est tous partagés entre faire le programme d'un côté, et puis faire ce qu'on aime de l'autre. C'est pour ça que moi, bon, d'un côté je fais le programme en classe, et puis j'ai l'atelier à côté. »⁶

« Alors à c'moment-là, l'système éducatif il est à foutre à la poubelle j'veux dire. Pratiq'ment. »

⁶ Témoignage retranscrit de mémoire.

Les témoignages sur l'investissement que représente l'atelier sont à entendre dans le même sens ; l'atelier est vu comme une étincelle de vie dans un monde morne :

« Y a pas qu'le... le fond d'la mine, y a aussi l'ciel bleu. »

« Ca m'a réveillée. Ca m'a permis de sortir de la routine. »

Un autre enseignant évoque également cette nécessité de s'investir pour se maintenir en vie, tout en se défendant d'adhérer trop fortement à « son » atelier, dont il sait bien, inconsciemment, qu'il n'est que la quête sans fin d'un paradis qui n'existe plus, mais qui n'en reste pas moins moteur. L'atelier et la classe apparaissent alors comme deux objets dotés d'une différence quasi-ontologique et totalement irréductible. Comme s'il était inenvisageable que l'un et l'autre puissent, jamais, se rencontrer. C'est par exemple l'attitude de l'un d'eux lorsqu'il évoque des stagiaires tenté/es de faire leur mémoire sur l'atelier et décidant finalement de travailler sur le problème ouvert : il nie tout lien entre les deux thèmes, et justifie le choix du problème ouvert par le fait que les stagiaires disposaient d'un ouvrage sur le sujet et « qu'ils ont encore besoin des livres »⁷. Cette remarque que l'on peut ressentir comme condescendance, où semblent se confondre, là encore, autonomie et autarcie, peut être au contraire la cause même de l'abandon des stagiaires : comment travailler avec quelqu'un qui n'admet aucun autre discours sur *son* innovation ? Il n'est pourtant pas si courant que des enseignant/es animent, comme cela peut être le cas dans les ateliers, un cours à plusieurs, ce qui est bien entendu une source extrêmement riche de confrontation et une occasion d'élaboration collective sur leur acte de travail, susceptible de rejaillir sur l'ensemble de leur enseignement. Mais le clivage effectué entre l'atelier et la classe par certain/es enseignant/es peut empêcher ce réinvestissement.

Avançons alors une hypothèse interprétative : les enseignant/es des ateliers les plus vif/ves à dénoncer « le système » pourraient avoir vécu leur propre scolarité sur un mode particulièrement surmoïque. Les mathématiques auraient alors constitué un refuge placé sous le signe du moi-idéal, d'une recherche d'un paradis perdu, leur position d'enseignant devenant le moyen d'atténuer l'angoisse surmoïque en se donnant l'illusion de pouvoir transformer la fonction enseignante en une fonction maternante réparatrice. La classe et son obligation de contrôle permanent n'offrant guère de moyen de masquer le caractère persécuteur de l'institution, il reviendrait à l'atelier de s'y substituer de façon plus efficace. L'enseignant s'identifierait alors, dans un mécanisme de réparation de sa propre enfance, à l'élève ainsi comblé par lui-même, bouclant définitivement le cercle de la satisfaction

⁷ Ce refus de prendre en compte les réflexions extérieures peut également s'étendre aux acquis des sciences humaines ou aux propositions des partenaires

fusionnelle. Un tel positionnement implique évidemment que le clivage bon objet comblant/ mauvais objet persécuteur reste imperméable, bloquant, comme le décrit F. Imbert (1986, op. cit.). La « nouvelle totalité » vient se juxtaposer à l'ancienne, sans qu'il en résulte de changement notable ni pour l'une ni pour l'autre.

B. Trouver sa place

Ce clivage entre la classe et l'atelier peut aussi s'entendre en terme de rapport au monde. C'est une question que l'on peut se poser à partir de l'engagement syndical, politique, éducatif, associatif, etc. de plusieurs enseignant/es des ateliers qui vivent souvent leurs différents investissements comme un ensemble cohérent. L'animation de l'atelier peut, par exemple, être considérée comme une démarche d'ordre politique, un travail de fond mis en perspective avec le travail militant « habituel ». Le lien évoqué entre sa pratique et la marche du monde peut même être très fort, comme lorsque Jean-Christophe évoque sa démission d'un poste de responsable dans l'Education Nationale, à cause de son désaccord avec la politique menée :

« J'ai dit : « Bon, ben... j'm'en vais. » Et [mon supérieur] me d... Et il était très surpris parce que... la plupart des gens qui étaient comme moi, leur but, dans la vie, c'était de pas retourner enseigner. Et moi j'me suis dit : « Si un jour, j'ose pas dire : « Je veux retourner enseigner », si un jour c'est le frein, alors j'suis foutu. » J'suis foutu parce que ça veut dire qu'on m'fra faire c'que le... système veut qu'je fasse. J'suis pas du genre à... (rire) à faire c'que l'système veut qu'je fasse. J'estime qu'on devrait... que tout l'monde est responsable dans cette société. Et les gens... on l'oublie... on est tous responsables ! J'dis souvent, bon... c'est une des images qui hantent mon... j'suis né juste après la guerre... C'est une des images qui hantent mon... qui est dans... dans mon... mon collectif... mon inconscient collectif. C'est l'image des camps. J'devais avoir huit dix ans, j'ai vu *Nuits et brouillards*. Bon j'crois qu'ça m'a laissé un... un sentiment, puis après... non.. vraiment une espèce de truc en s'disant « Pourquoi ça c'est passé, ça ? » C'est-à-dire que... On... on l'oublie maint'nant. J'veux dire bon... T'as même des thèses disant que les camps... d'la mort n'ont pas existé. Bon. Passons. Et... j'me... j'me suis arriv... j'me suis trouvé la réponse à cette question qu'j'me suis posé à l'âge de 10 ans... 20 ans après. 20 ans après j'me suis dit : « Mais final'ment... », un jour comme ça c'est arrivé... où j'pensais pas à ça, j'me suis dit : « Si y avait eu personne dans les miradors, y aurait eu personne dans les camps. » C'est-à-dire que en fait, tout l'monde était responsable. Y a pas, c'est pas... les chefs qui étaient responsables. C'est... c'est tout l'monde ! Y a un moment donné où tu... tu dois dire si... si vraiment c'est contraire à c'que tu penses, tu dois dire : « Ca j'le fais pas. » »

Jean-Christophe compare donc aux camps de la mort nazis une politique qu'il désapprouve. Dans les deux cas, il revendique la nécessité de s'interroger sur le bien-fondé d'un ordre reçu. Mais il apparaît néanmoins difficile d'assimiler, notamment en termes de

courage et d'enjeu, le refus de collaborer à la plus vaste entreprise de destruction humaine jamais entreprise et le choix d'un retour face aux élèves parce qu'on n'adhère plus exactement au travail proposé. On peut alors imaginer que ces miradors de l'Education Nationale dans lesquels Jean-Christophe redoute de se trouver symbolisent un surmoi particulièrement pesant, et que sa démission, au même titre que l'atelier, sont des tentatives régulièrement renouvelées pour se prouver à lui-même que ce surmoi ne l'envahira pas et ne fera pas de lui cette figure persécutrice redoutée.

Cette question rejoint alors celle de la place occupée par chacun/e, problématique qui revient chez plusieurs enseignant/es, qu'il s'agisse de justifier la qualité du travail effectué, de s'excuser de ce qu'il/elles ne font pas suffisamment bien à leur goût, de se dévouer, etc⁸. Plusieurs d'entre eux/elles entretiennent, par exemple, des doutes sur leurs capacités mathématiques. Ces doutes font parfois l'objet d'une dénégation, comme chez cet enseignant qui raconte comment il a passé sept fois l'agrégation « en touriste » avant de l'obtenir en 1987, le nombre de postes offerts étant passé entre-temps de 80 à 230.

A l'opposé, Diane se sent en confiance par rapport aux mathématiques. Agrégée, c'est-à-dire au sommet de la hiérarchie professorale, son métier correspond à son désir initial, et non à un choix de second ordre, tandis que des études universitaires réussies lui ont conféré une maîtrise suffisante pour qu'elle puisse se sentir à égalité avec les chercheurs, par exemple sur les domaines qu'elle a particulièrement travaillés. Elle choisira d'ailleurs volontairement de travailler sur les sujets qu'elle connaît le moins et de « jouer le jeu » de l'ignorance. Ayant toujours voulu être enseignante en mathématiques, elle a vécu son parcours de façon positive. Son père étant lui-même professeur de mathématiques, on peut imaginer qu'une relation positive l'amène à pouvoir s'identifier facilement à lui. Probablement parce qu'il s'agirait d'un dépassement à ses yeux impossible, elle n'a jamais envisagé une carrière de chercheuse. Elle se sent donc à sa place dans son métier, place à partir de laquelle elle peut dialoguer avec des partenaires qu'elle ne mythifie pas. Cette position rend donc l'atelier « abordable » pour elle, tandis que son besoin de donner fait qu'elle se retrouve dans une activité bénévoles : l'investissement dans l'atelier peut être vu comme un cadeau au père.

De même, Yves, fils d'ingénieur, après avoir réussi différents concours à l'issue d'une classe préparatoire, choisira délibérément l'enseignement. Il s'agit là de personnalités pour qui l'atelier ne représente pas un enjeu considérable : Yves abandonnera au bout de quelques années pour recentrer sa réflexion sur la classe, tandis que Diane présente son engagement

⁸ Les thèmes de la fatigue, de l'argent, de la visibilité reviennent de façon quasi-obsessionnelle dans un grand nombre d'entretiens.

comme une « expérience » et une découverte. Tou/tes deux, d'ailleurs, soulignent qu'animer un atelier constitue plutôt pour eux un plaisir, une source de renouvellement de leur pratique, et qu'il ne demande pas un engagement très important. Il/elles évoluent dans leur enseignement mais ne cherchent pas spécialement à défendre une pratique donnée. Leur position s'apparente davantage à celle de praticien/nes-chercheur/ses, alors que nous avons pu voir avec, par exemple, Jean-Christophe et Marc des enseignants se situant plutôt comme des militants : l'atelier, mythifié, doit être défendu coûte que coûte.

Il faut souligner ici que Diane et Yves sont les deux seul/es enseignant(e)s animant un atelier à avoir fréquenté des classes préparatoires. Sans être forcément les plus diplômé/es au bout du compte, ils ont donc commencé leurs études au sommet de la hiérarchie scolaire et ont donc le sentiment d'avoir choisi leur métier puisque leur parcours leur offrait d'autres possibilités. Le parallèle avec le sentiment qu'il/elles occupent une position « raisonnable », pas trop entachée de culpabilité, amène à penser que le sentiment de réussite initiale reste extrêmement prégnant, et que l'obtention ultérieure d'un diplôme (l'agrégation par exemple) ne parvient pas à restaurer le narcissisme de la même façon. Plus exactement, on peut même imaginer que la réussite initiale soit non pas la cause mais la conséquence d'un solide narcissisme de base. Si bien que l'on retrouverait les résultats de V. de Gauléjac (1987) sur *La névrose de classe* qui tendent à montrer que, dans les cas de mobilité sociale, la classe d'origine l'emporte le plus souvent, en termes d'identités, sur celle d'arrivée.

Une position intermédiaire, qui montre bien la dynamique du psychisme, peut se voir à travers le cas de Jean-Louis. Se déclarant débordé par les problèmes d'organisation, au point que son animation de l'atelier ne lui est pas rétribuée parce qu'il n'a pas rempli les dossiers ni demandé les subventions en temps utile, Jean-Louis se sent à sa place lorsqu'il est seul face au savoir, notamment informatique où il déclare avoir une « grosse réputation ». Sa mère, femme d'origine modeste mettant tous ses espoirs de réussite dans son fils, semble dominante dans l'histoire de Jean-Louis. Elle s'opposera notamment au père ouvrier pour permettre à son fils de poursuivre ses études, et donc de le dépasser. Sous la protection symbolique de la figure maternelle, Jean-Louis peut s'autoriser, même si cette autorisation reste sujette au doute, comme en témoignent ses hésitations quand il expose son parcours, passant du rêve d'une carrière dans l'informatique à la réalité d'un poste d'enseignant de mathématiques après avoir failli entrer dans l'industrie mais à un poste peu qualifié et profité des bourses de préparation au CAPES pour continuer ses études.

Dans le jeu entre libération et asservissement, la libération se fait, pour Jean-Louis, au prix de l'acceptation d'un métier qu'il n'aime pas particulièrement : le salut par les études,

mais à condition de gagner sa vie suffisamment tôt, et de « bosser comme un âne », c'est-à-dire de satisfaire à la fois la mère et le père. Sa passion pour l'informatique lui permet toutefois une ouverture et des contacts originaux, dont il se sent redevable, tout comme il se sent en dette par rapport à sa mère. On peut alors faire l'hypothèse que Jean-Louis est marqué par la culpabilité parce qu'il n'est pas certain de sa légitimité à recevoir ce qui a forgé son histoire : avait-il droit ainsi à la confiance de sa mère ? Avait-il le droit de continuer ses études alors que sa condition sociale (et son père) exigeait une entrée rapide dans la vie active et que l'industrie l'appelait ? D'être enseignant, c'est-à-dire d'être accueilli par une institution à laquelle il n'adhère pas totalement (« J'avais pas été prof ») ? D'abandonner l'informatique qui lui avait initialement ouvert ses portes ? Etc. Pour réparer un tel sentiment de dette, il ne reste plus qu'à travailler le plus possible, bénévolement ou non, peu importe, tout en orientant le cours vers l'informatique : ce que lui permet, bien entendu, l'atelier.

Nous pouvons donc voir comment, lorsque les ateliers occupent une place centrale dans l'ensemble de l'histoire psychique, il devient difficile de les questionner. La sélectivité des mathématiques amène bien souvent cette discipline à remplir, dans le cadre de la classe, une fonction surmoïque qui peut s'avérer extrêmement pesante à certain/es enseignant/es. L'atelier peut alors être un moyen de compenser la culpabilité en repositionnant les mathématiques, c'est-à-dire probablement aussi soi-même, comme objet de désir et non plus comme figure surmoïque.

Ce faisant, l'atelier est aussi l'occasion de se constituer une identité dans l'univers indifférencié de l'Education Nationale, qui ne propose d'ordinaire à ses agent/es qu'une place certes protégée, mais très infantilisante. Il est donc le signe d'un déconditionnement à l'autorité administrative et, en tant que tel, s'insère dans un mouvement de recouvrement de l'actepouvoir qui ne manque pas, surtout dans le cadre d'une institution au fonctionnement psychofamilial, de réveiller angoisses et culpabilités. Les différents réseaux, associations, regroupements, rencontres qu'il suscite peuvent alors jouer le rôle de groupe de soutien permettant de s'émanciper plus facilement de la protection de l'institution et peuvent donc servir de point d'appui pour une réflexion autonome sur les pratiques pédagogiques. Mais, si l'adhésion au groupe de soutien s'avère trop indispensable, on risque alors une soumission au moins aussi forte que celle habituellement demandée par l'institution, et qui empêche tout autant la mise en place de pratiques réellement instituanes.

De même, l'amour des élèves peut représenter une protection supplémentaire pour les enseignant/es ainsi engagé/es dans les ateliers. Cet amour risque alors de devenir nécessaire au point d'empêcher toute rencontre réelle avec eux/elles : les discours des élèves (Hatchuel,

op. cit.), par exemple sur la recherche, est loin de rejoindre celui que leur prêle les enseignant/es. Nous allons donc explorer plus avant ces malentendus, en cherchant à mieux comprendre les enjeux que les enseignant/es font peser sur les élèves.

5. Le rapport aux élèves : la réparation au prix de la méconnaissance

Pour jouer les rôles qui leur sont dévolus dans l'organisation psychique des enseignant/es, les ateliers nécessitent que les élèves soient en accord avec la représentation que les enseignant/es se font de « l'élève idéal ». Au besoin, s'il/elles n'y correspondent pas exactement, refusera-t-on d'entendre ce qu'il/elles viennent chercher réellement à l'atelier, en s'exprimant en leur nom et en oubliant les contraintes institutionnelles auxquelles il/elles sont soumis/es.

Les représentations que les enseignant/es se font des élèves des ateliers obéissent à deux mécanismes. D'une part, une identification à l'image que les enseignant/es aimeraient se faire d'eux/elles-mêmes dans leur propre rapport à la recherche amène à les décrire comme particulièrement créatif/ves. D'autre part, il/elles doivent faire de leurs enseignant/es de bon/nés enseignant/es, tel/les que les définit l'institution, c'est-à-dire, entre autres, des enseignant/es qui font réussir tou/tes leurs élèves. D'où une dénégation de la sélectivité de l'atelier. Pourtant, parmi les ateliers rencontrés, un seul a été fréquenté par des élèves majoritairement non-scientifiques. Et encore cet atelier se situait-il dans un lycée essentiellement tourné vers l'enseignement technique tertiaire qui n'avait pas, au démarrage de l'atelier, de classe scientifique. Dès que de telles classes se sont créées, les élèves qui les fréquentaient ont, en quelque sorte « pris le pouvoir » au sein de l'atelier : plus motivé/es, plus confiant/es, plus compétent/es, il/elles se sentaient plus assuré/es de leur bon droit à fréquenter un tel atelier, contribuant ainsi à l'autosélection des élèves plus en difficulté face aux mathématiques. Consciente de cette question, l'enseignante qui anime l'atelier en vient même à envisager avec ironie d'interdire l'accès de l'atelier aux élèves les plus scientifiques. Comprendre en quoi l'atelier est sélectif revient donc à comprendre quelles sont les motivations profondes qui interviennent dans la participation des élèves en termes de construction du rapport au savoir (voir Hatchuel, op. cit.) et qui restent largement ignorées des enseignant/es. Deux enseignants, par exemple, mentionneront que leur rôle ne consiste pas à « faire du psy » ou de l'animation de groupe, la simple évidence de l'activité mathématique devant se suffire à elle-même. L'un d'eux, notamment exprime sa déception de voir les élèves abandonner l'atelier, en projetant probablement sur eux une certaine culpabilité :

« Ils ont... beaucoup ont... laissé tomber parce que... ils pensaient que... que ça n'apportait... que ça n'apportait rien, par rapport à l'enseignement qu'ils re... obligatoire qu'ils recevaient. (...) ils attendaient que j'les guide (ton méprisant). »

« Nos élèves se débrouillent seul/es, et ceux/celles qui n'y parviennent pas ne méritent guère que l'on s'intéresse à eux/elles » a-t-on l'impression d'entendre. L'enjeu semble bien être la création d'un lieu idéal, où les élèves travaillent et comprennent seul/es, sans interférence ni rivalité d'aucune sorte avec l'institution⁹. De même, cet enseignant refuse-t-il l'idée que les élèves puissent venir « par intérêt » et non par ce qui semble se fantasmer comme pur amour des mathématiques et, au-delà, de l'enseignant lui-même.

Dans le même registre, un autre enseignant donnera son fils comme exemple-type, tout en proposant de « faire passer tout le monde », modalités de non-sélection apparemment démocratique mais dont on sait bien qu'elle laisse, en fait, la voie libre à la « sélection naturelle » qui ne s'est jamais faite en faveur des plus faibles. On retrouve là la difficulté à accepter les élèves tel/les qu'il/elles sont, ce qui impliquerait des conséquences trop coûteuses, notamment au niveau de l'aide dont il/elles ont besoin.

Il semble que ce soit lorsque l'atelier ne constitue pas un enjeu essentiel que l'on puisse, plus facilement, s'en dégager et assumer certains phénomènes imprévus. C'est par exemple le cas d'Yves, qui estime que son métier comprend aussi la prise en charge des phénomènes affectifs à l'oeuvre dans la classe, au point que toute la fin de l'entretien se recentrera sur des questions de vie scolaire.

Ce travail assumé sur la relation s'oppose au refus que nous venons de voir de tenir compte de la réalité des élèves. Construction, d'un côté, d'une totalité comblante se suffisant à elle-même, pratique instituante, c'est-à-dire créatrice de nouvelles modalités relationnelles, de l'autre : le même type d'organisation peut s'avérer porteur de sens différents selon les enjeux que l'on y met. Et lorsque l'identification aux élèves et/ou leur amour jouent un rôle moteur, c'est alors leur position institutionnelle qui reste ignorée : si l'atelier joue le rôle de refuge dans une institution persécutante, il devient en effet nécessaire de nier le conflit enseignant/es-élèves et la violence symbolique. Nous avons déjà vu comment les petits gâteaux et le tutoiement entretenaient l'illusion d'une grande famille : la réussite de l'atelier semble autant prouvée par les compétences acquises par les élèves que par l'ambiance agréable, à propos de laquelle les enseignant/es rapportent volontiers les témoignages de leurs élèves. Comme le souligne M.-C. Baïetto (op. cit.), l'enseignant/e non-directif/ve, en se privant de la garantie

⁹ Fantasma bien entendu à l'oeuvre de façon extrêmement courante chez tout(e) enseignant(e) aux prises avec les difficultés de son métier : qui n'a jamais rêvé, par exemple, d'élèves qui « comprendraient tou(te)s seul(e)s » ?

que représente l'obligation des élèves, prend le risque de se voir rejeté/e et donc de se condamner à disparaître. L'adhésion des élèves devient alors la seule assurance possible de sa légitimité ; si bien que certain/es enseignant/es souligneront, par exemple, à quel point c'est le cadre de la classe qui rend persécuteur/trice, puisque même les élèves qui sont moins en adhésion doivent reconnaître que « le prof » est « sympathique » dès qu'il quitte la classe.

L'atelier peut alors devenir un lieu de re-naissance, permettant de s'affranchir du passé et des angoisses qui en résultent :

« Qu'est-ce qu'on met sur les bulletins, on n'arrête pas de mettre « n'a pas les bases, n'a pas les bases », enfin bon. Alors qu'avec l'atelier, tu peux... y a des sujets, enfin,... et même dans plein d'sujets, dans plein, des sujets tu peux faire peau neuve, tu peux... même si tu n'arrives pas à démontrer, tu peux faire des choses. Tu peux créer, tu peux... tu peux trouver des choses, tu peux...»

L'idéal reste que les élèves des ateliers ne puissent jamais avoir affaire à l'enseignant/e-persécuteur/rice :

« Quand c'est un élève qui m'a... qui m'a comme prof... les choses sont plus... plus délicates. »

On peut mesurer l'ampleur de « l'oubli » des questions institutionnelles à travers l'anecdote que raconte Katherine : lors d'une séance de saisie informatique que les élèves étaient venu/es faire bénévolement à la fin de l'année, il/elles ont respecté les horaires de cours, disparaissant déjeuner de leur côté, au grand regret des deux enseignantes-animatrice. :

« On aurait eu l'impression qu'y avaient des rapports différents si justement ils nous avaient dit :

« Bon ben vous allez manger où, on mange ensemble ? » »

Mais les « rapports différents » ne naissent pas du jour au lendemain. Imaginer que les élèves vont d'eux/elles-mêmes se risquer à se positionner comme instituant/es alors qu'aucun signe clair ne leur a été donné de cette autorisation revient bien à oublier les contraintes institutionnelles qui pèsent ordinairement sur eux/elles. Une telle situation s'avérant, quasiment, la norme, il est bien évident qu'il n'est pas question de l'imputer aux « qualités » ou aux « défauts » personnels des enseignant/es, mais bien aux caractéristiques de l'institution. Alors qu'un système complexe d'exclusion et de relégation permettait jusqu'à présent de masquer la réalité des élèves les plus en difficultés (Mollo, 1986) et soumettait les autres à l'autorité incarnée par les enseignant(e)s (Mendel, op. cit.), il est aujourd'hui de plus en plus demandé aux enseignant/es d'accepter, et de mener à la réussite, des élèves qui n'adhèrent pas à l'institution et qui revendiquent le droit de le dire. Si bien que les enseignant/es se retrouvent doublement en danger : danger de ne pas remplir leur mission, et danger de se retrouver anéanti/es par une classe hostile. L'atelier permet alors un évitement, au moins temporaire, de ces élèves angoissant/es et une reconstruction du narcissisme

professionnel en créant des conditions telles que, là au moins, on réacquiert la certitude d'être capable de transmettre du savoir, et du savoir de qualité, à des élèves. Il offre enfin des compensations affectives qui permettent de supporter la lourdeur des contraintes de l'institution.

On peut donc imaginer, en fin de compte, que les ateliers correspondent à la nostalgie d'un monde jadis pacifié par l'autorité, chez des enseignant/es qui, du fait de leur organisation psychique, n'assument que douloureusement le rôle de plus en plus répressif qui devient le leur, dans une institution qui n'offre aucune facilité pour gérer les conflits inévitables entre une nécessité sociale de formation et des désirs d'élèves qui ne coïncident pas forcément avec cette nécessité sociale. Et ce d'autant plus qu'en dépossédant l'enseignant/e de ses attributs en matière de savoir, la présence du/de la chercheur/se lui offre comme rôle principal de définir ce qui est « adapté » aux élèves. Le partenariat, en fin de compte, tend à institutionnaliser la captation de la parole des élèves par les enseignant/es. Le savoir spécifique des enseignant/es n'est plus un savoir disciplinaire mais un savoir sur les élèves. L'atelier peut donc s'interpréter comme une réponse aux multiples contraintes intérieures et extérieures que subissent les enseignant/es (Blanchard-Laville, 1997b).

Reste enfin à imaginer qu'il soit possible d'accepter les élèves tel/les qu'il/elles sont, c'est-à-dire d'entendre leur parole, et de prendre ainsi le risque de la mise à jour du conflit entre l'élève et la demande sociale, tout en ne remettant pas en question l'objectif professionnel d'un apprentissage de qualité, objectif qu'une pratique de recherche permet effectivement d'atteindre. Situation imaginable, même si elle s'avère semée d'embûches, comme le montrent les entretiens effectués avec quatre enseignants qui tentent de mettre en place de telles pratiques au sein de leur classe (voir Hatchuel, 1997).

On voit donc comment l'institution, en entravant le recouvrement collectif d'actepouvoir chez les enseignant/es, les renvoie à leurs angoisses archaïques, ce qui rend extrêmement difficile, sinon impossible dans beaucoup de cas, l'élaboration d'une position professionnelle inventive, puisque la création autonome est vécue comme une opposition rarement supportable à la Figure d'Autorité de l'institution. Et ce d'autant plus que la recherche de l'amélioration des pratiques n'est nullement valorisée par un système qui ne reconnaît que l'ancienneté. Une solution, pour pouvoir construire une pratique professionnelle personnelle, consiste alors à échapper à cette institution, et donc à élaborer en dehors d'elle une création qui ne viendra nullement la travailler en retour, et ne se laissera pas travailler par

elle, mais aura au moins l'avantage de la visibilité : si bien que l'enseignant/e concerné/e y gagnera en reconnaissance et en estime de soi.

L'atelier, en tant qu'entité autonome, devient alors un objet maîtrisable, où le recouvrement d'actepouvoir limité, certes, mais néanmoins possible, compense la frustration éprouvée face à un système gigantesque où toute action efficace semble impossible. « L'immobilisme honteux » évoqué par G. Avanzini (op. cit.), et que l'on peut interpréter comme la peur d'affronter une institution vécue comme trop puissante, est alors remplacé par l'illusion d'un monde où l'on peut enfin agir. On rejoint ici la position d'O. Cousin, F. Dubet et J.-P. Guillemet (1989) pour qui c'est le passage de l'engagement politique et syndical à l'expérimentation pédagogique qui signe le combat contre le désenchantement militant.

Pour certain/es enseignant/es des ateliers, c'est la recherche mathématique devenue objet de désir qui servira de noyau structurant à cette création hors institution. Mais, ce faisant, par la place qu'elle prend, la recherche mathématique, devenue mythe incontournable, empêche l'adaptation à la réalité des élèves, pour qui le plus important n'est pas tant la confrontation à un monde prestigieux que la liberté d'un espace de travail laissant une place à l'erreur (Hatchuel, op. cit.). Comme si la totalité comblante des mathématiques devait se suffire à elle-même et évacuer toute question d'ordre sociologique ou institutionnel. Car l'institution, qui enferme enseignant/es et élèves dans des rôles stéréotypés, piège les sujets en entrant en collusion avec leur imaginaire et en les renforçant dans leurs fantasmes, notamment ceux de toute-puissance, qui viennent se heurter à la réalité d'une demande impossible de réussite pour tou/tes. L'enseignant/e pourra alors résoudre une part de ces tensions en s'aménageant un espace dans lequel elles sont moins visibles, que cette moindre visibilité corresponde à la réalité ou qu'elle soit le fruit de son imagination. L'évitement de la structure-classe, en faisant porter par l'élève, sous couvert de volontariat, le poids de la sélection, permet à l'enseignant/e de n'être plus que le parent bienveillant, dans un don de lui/elle-même enfin accepté.

L'innovation, notamment celle qui amène les enseignant/es à créer une structure parallèle à la classe, serait alors une réponse/fuite de l'enseignant/e face à la violence intrinsèque de la relation pédagogique. La violence fondamentale, qui est pour lui/elle l'irruption de la parole de l'élève est ainsi évacuée, puisqu'il/elle ne s'adresse qu'à des élèves dont on présuppose l'adhésion ; moyennant quoi, cette diminution de la violence permet la mise en place d'un espace de liberté précieux pour l'élève, mais à condition que celui/celle-ci ne s'écarte pas de l'image idéale qui rend possible cette diminution de la violence. Même si l'élève idéal de l'atelier n'est pas exactement le/la même que le « bon élève » décrit

ordinairement par les enseignant/es (Mollo, Gilly, Gosling op. cit.), il semble que l'atelier ne représente que l'ouverture *d'un* autre possible, un autre modèle d'élève, mais pas l'acceptation de *tous* les possibles, laquelle acceptation s'avère quasi impossible en l'état actuel de l'institution.

La question de l'innovation rejoint donc celle du positionnement des enseignant/es dans l'institution. Comme le dit C. Blanchard-Laville (1991) : « La mise en oeuvre de telle ou telle pratique dans la classe, amène l'enseignant dans de telles zones d'insécurité narcissique et de remaniements du système défensif (vital) qu'il s'est constitué, qu'on ne voit pas pourquoi il y renoncerait comme cela sans résister, même si, au niveau de son moi conscient, il est convaincu du bien-fondé de ce changement. Il est nécessaire de travailler avec ces résistances-là, et de travailler continûment avec les enseignants (...) [il faut]avoir le courage d'oser affronter sa véritable image d'enseignant. » En n'offrant aucun support à la réassurance narcissique des enseignant/es, l'institution oblige à n'innover véritablement que sous certaines conditions : posséder un idéal du moi suffisamment solide pour affronter les pressions surmoïques diverses¹⁰ ; ou partir inconsciemment en quête d'un monde parfait et réparateur. Mais, ce faisant, on prend le risque, bien entendu, d'une perte considérable d'énergie, et d'une visibilité d'autant plus forte des innovations qu'elles seront fondées sur des mythes et des illusions.

Une dernière réflexion, enfin, nous amène à questionner la figure institutionnelle de l'enseignant/e comme représentant/e du savoir, en émettant l'hypothèse que cette institutionnalisation d'un personnage ainsi détenteur de savoir serait la réponse à l'angoisse archaïque de non-savoir que chacun/e éprouve : en offrant l'image d'un « Sujet Sachant », bien au-delà du sujet supposé savoir cher à Lacan, l'institution procure à chacun/e un modèle rassurant et une transposition de son propre désir de savoir. Si bien qu'il est extrêmement difficile pour les enseignant/es d'abandonner cette position, ce qui les livrerait à leur propre angoisse de non-savoir, démultipliée par celle des élèves. Pourtant, tous les travaux didactiques montrent à quel point la présentation d'un savoir clos, que l'on peut assimiler au savoir du Sujet Sachant, ne permet guère aux élèves de construire leur propre savoir. On comprend alors pourquoi les propositions de la didactique autour des notions de problèmes ouverts rencontrent de telles résistances, et l'atelier nous montre que les enseignant/es ne peuvent accepter de quitter cette position de Sujet Sachant qu'en créant un milieu par ailleurs

¹⁰ Comme le montre, notamment, l'entretien d'un des enseignants qui parvient à mener une pratique de recherche en classe (Hatchuel, 1997). Notons également que l'idéal du moi peut, éventuellement, être renforcé par les diverses associations, réseaux, etc. lorsqu'une véritable élaboration collective du métier y est possible.

rassurant, par exemple par la présence du chercheur/ de la chercheuse et par le volontariat des élèves. Ce qui amène, bien entendu, à souligner tout l'intérêt de dispositifs¹¹ qui permettent aux enseignant/es de travailler leurs angoisses et les projections dont il/elles font l'objet.

Références bibliographiques

- Abraham Ada, dir. (1984). - *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF.
- Avanzini Guy (1975). - *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse : Privat.
- Baïetto Marie-Claude (1982). - *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF.
- Beillerot Jacky (1977). - *Un stage d'enseignants ou la régression instituée*. Paris : Payot.
- Beillerot Jacky (1982). - *La société pédagogique*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville Claudine (1991). - De quelques considérations épistémologiques à propos des méthodes de recherche en didactique des mathématiques. *Interactions didactiques*, 12.
- Blanchard-Laville Claudine, dir. (1997a). - *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville Claudine (1997b)– L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol 17, n°3, pp.151-177.
- Blanchard-Laville Claudine (1999). – L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques, *RFP*, 127, pp. 9-22.
- Charlot Bernard (1993). - L'innovation n'est plus ce qu'elle était. *Autrement*, 136,. pp. 20-27.
- Chauveau Gérard, Rogovas-Chauveau Eliane (1993). - Banlieues, le rêve de l'excellence. *Autrement*, 136, pp.44-58.
- Cherkaoui Mohamed (1979). - *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : PUF.
- Cousin Olivier, Dubet François, Guillemet Jean-Philippe (1989). - Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, XXX-2, pp.235-256.
- Cros Françoise (1992). - *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris : PUF.
- Debarbieux Eric (1991). - *La violence dans la classe*. Paris : ESF.
- De Gauléjac Vincent (1987). - *La névrose de classe : trajectoires sociales et conflits d'identités*. Paris : Hommes et groupes (rencontres dialectiques).
- Filloux Janine (1996). - *Du contrat pédagogique*. Paris : L'Harmattan (1ère édition : Dunod, 1974).
- Foucault Michel (1994). - *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard (1ère édition 1975).
- Georges Jacques (1993). - La longue marche des innovateurs. *Autrement*,136, pp. 74-94.
- Gilly Michel (1980). - *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Gosling Patrick (1992). – *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris : PUF.

¹¹ Je pense, par exemple, aux groupes Balint.

- Hatchuel Françoise (1997). - *Elèves et enseignant(e)s engagé(e)s dans une pratique volontaire des mathématiques : rapport au savoir et processus identitaires. Etude clinique d'une innovation*. Thèse de doctorat (dir. C.Blanchard-Laville), Université Paris X.
- Hatchuel Françoise (1999). - La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques, *Revue Française de Pédagogie*, 127, pp. 37-47.
- Hatchuel Françoise (2000).- *Apprendre à aimer les mathématiques. Conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques*. Paris : PUF.
- Imbert Francis (1985). - *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Imbert Francis (1986). - Innovation et temporalité. *Revue Française de Pédagogie*, 75, pp.53-59
- Langouet Gabriel (1985). - *Suffit-il d'innover ?* Paris : PUF.
- Leclaire Serge (1975). - *On tue un enfant*. Paris : Seuil.
- Meirieu Philippe (1987). - *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF. Préf : G.Avanzini.
- Mendel Gérard (1969). - *La crise de générations, étude sociopsychanalytique*. Paris : Payot (4e édition 1981).
- Mendel Gérard (1971). - *Pour décoloniser l'enfant : sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot (6e édition, 1981), 265 p.
- Mendel Gérard (1973). - La métabolisation du pouvoir social institutionnel et l'insoutenable fantasme de Mauvais Parent in *Sociopsychanalyse 3*. Paris : Payot, pp.103-162
- Mendel Gérard (1977). - *La chasse stucturale : une interprétation du devenir humain*. Paris : Payot.
- Mendel Gérard (1992). - *La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse*. Paris : La Découverte.
- Mendel Gérard (1993). - Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*, 319, pp.17-19.
- Mollo Suzanne (1969). - *L'école dans la société*. Paris : Dunod.
- Mollo-Bouvier Suzanne (1986). - *La sélection implicite à l'école*. Paris : PUF.
- Morin Edgar (1990). - Le concept de société in *Sociétés : de l'animal à l'homme*. Paris : L'Harmattan, pp. 11-28.
- Nimier Jacques (1988). - *Les modes de relation aux mathématiques. Attitudes et représentations*. Paris : Klincksieck.
- Ranjard Patrice (1984). - *Les enseignants persécutés*. Paris : R.Jauzé.
- Winnicott D.W. (1975). - *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard (Connaissance de l'inconscient).
- Winnicott D.W. (1978). - *L'enfant et le monde extérieur*. Paris : Payot (Sciences de l'homme). 1ère édition anglaise 1957.