

CLAUDINE BLANCHARD-LAVILLE

**L'enseignant(e) de mathématiques et son rapport au savoir
(mathématique) en situation didactique**

Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes, 1991, fascicule S6
« Vième école d'été de didactique des mathématiques et de l'informatique », , p. 90-93

http://www.numdam.org/item?id=PSMIR_1991__S6_90_0

© Département de mathématiques et informatique, université de Rennes,
1991, tous droits réservés.

L'accès aux archives de la série « Publications mathématiques et informatiques de Rennes » implique l'accord avec les conditions générales d'utilisation (<http://www.numdam.org/conditions>). Toute utilisation commerciale ou impression systématique est constitutive d'une infraction pénale. Toute copie ou impression de ce fichier doit contenir la présente mention de copyright.

NUMDAM

Article numérisé dans le cadre du programme
Numérisation de documents anciens mathématiques
<http://www.numdam.org/>

THEME 4

Exposé et questions : "L'enseignant(e) de mathématiques et son rapport au savoir (mathématique) en situation didactique"

par Claudine BLANCHARD-LAVILLE

Laboratoire de Psychologie, Université Paris X
92000 NANTERRE

Je souhaite indiquer d'emblée que j'ai choisi, pour cette présentation, de faire appel à la sensibilité de l'enseignant(e) qui veille en chacun de nous. De plus, pour accompagner les lecteurs qui n'auraient jamais été en contact auparavant avec mon approche des phénomènes d'enseignement, j'ai tenté d'être aussi "didactique" que possible, au sens classique du terme : j'ai essayé de proposer des explicitations linéarisées des phénomènes en question qui ne supposent aucune connaissance préalable (1).

Mon approche fait référence à une approche psychanalytique de la situation didactique. De ce fait, je suis amenée à privilégier les aspects psychiques et relationnels de cette situation. Pour moi, et ceci constitue comme un postulat de base incontournable dans cette approche, il y a dans l'espace de la classe des effets d'inconscient; des effets d'inconscient émanant tant du professeur que des élèves.

En ce qui concerne l'enseignant, je dis que c'est un sujet qui, bien qu'assujéti aux contraintes didactiques et institutionnelles, n'en reste pas moins assujéti aussi à son inconscient. Or l'inconscient divise le sujet : par ce clivage, une partie de son moi lui échappe ou tout au moins échappe à sa maîtrise. Cette partie n'en demeure pas moins agissante sur ses comportements, mais à son insu. En particulier, les effets d'inconscient se révèlent à travers la parole du professeur : il dit autre chose que ce qu'il dit en disant ce qu'il dit. Ces effets d'inconscient se révèlent aussi à travers certaines décisions qu'il prend en situation, mû par des forces internes quasi-irrépressibles qui peuvent l'amener à faire quelquefois bien autre chose que ce qu'il avait prévu et aussi par des "patterns de comportement" qui se répètent d'une situation didactique à l'autre.

Mais le professeur n'est pas tout seul dans la classe: il est plongé dans une situation groupale; les élèves sont aussi soumis à leur inconscient et ont eux aussi tout un monde intérieur fantasmatique. Dans une situation groupale, des craintes très anciennes sont plus ou moins réveillées, que chacun apaise à sa manière. De plus, cette situation groupale est une situation didactique : le professeur est sommé par l'Institution d'enseignement d'accompagner les élèves à entrer en rapport avec le savoir mathématique. De ce fait, il va devoir se relier aux élèves du groupe (l'impossibilité de se relier étant une modalité du lien), tout en dévoilant son propre rapport au savoir mathématique.

L'interaction de tous ces psychismes crée une atmosphère que je qualifie de transférentielle : chacun des participants pourrait dire, s'il était entraîné à expliciter ce que

1 Pour les lecteurs qui souhaiteraient en savoir davantage sur cette approche, ils pourront consulter les articles suivants :

- BLANCHARD-LAVILLE C. (1989), "Au-delà du sujet didactique", Cahiers Mathématiques de Nanterre, n°16, mars 89.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1991), "Eléments épistémologiques et méthodologiques à propos de recherches cliniques en Sciences de l'Education sur l'enseignement des mathématiques", Note de synthèse, Habilitation à diriger des recherches soutenue le 7 janvier 1991, Université Paris-X Nanterre.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1991), "De quelques considérations épistémologiques à propos des méthodes de recherche en didactique des mathématiques", in "Systèmes d'explication et méthodes de recherche en didactique des mathématiques", Interactions didactiques, Université de Genève et Université de Neuchâtel.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1991), "La dimension du travail psychique dans la formation continue des enseignant(e)s de mathématiques", Proceedings Fifteenth PME Conference, Assisi, Italy, Volume I.

ordinairement on ne formule pas, comment il ressent cette atmosphère c'est-à-dire comment il se sent traversé par les affects qui circulent dans cet espace. Il pourrait par exemple prononcer des qualificatifs tels que chaud, froid, vivant, mécanique, agressif, chaleureux, terrorisant, persécuteur, inhibant, euphorisant, etc. Il suffit pour cela à chacun de nous de se laisser aller à l'évocation de n'importe quelle situation de classe pour appréhender des phénomènes de cet ordre.

Je dis que le sujet qui occupe la place de l'enseignant dans l'espace didactique a une grande part de responsabilité vis à vis de l'état de cette atmosphère. Evidemment, cet état n'est pas indépendant des réactions que proposeront les élèves à ce qu'il aura installé. Et c'est sur l'arrière-fond de cette atmosphère que l'enseignant tente d'enseigner, que l'aventure dramatique (je n'ai pas dit "tragique") d'enseigner vient s'inscrire.

C'est ainsi que j'avance l'hypothèse suivante : ce que l'enseignant(e) va pouvoir manifester, actualiser, de son rapport au savoir mathématique dans la situation didactique est lié à l'atmosphère transférentielle qu'il a installée avec le concours des élèves.

Pour ma part, je peux facilement convoquer - et je pense que vous le pourrez aussi - des souvenirs qui se rapportent à cela. Des moments extrêmes qui ont pu surgir dans nos classes, où ce processus est très apparent : par exemple, lorsque notre compétence didactique vient à se dilater, je dirais même s'enfler comme une baudruche et où l'on peut se sentir comme soulevé sur un petit nuage; à l'autre extrême, des moments où l'on se sent devenir progressivement incompetent et impuissant, didactiquement parlant. Ces deux situations extrêmes peuvent survenir par rapport à des éléments de savoir équivalents, car il ne s'agit pas pour l'enseignant de savoir ou de ne pas savoir, mais de pouvoir manifester publiquement son rapport au savoir dans un certain contexte transférentiel. Dans le premier cas, les projections idéalisantes des élèves nous soulèvent quasiment de terre, et dans le deuxième cas, notre incompetence didactique se manifeste de manière croissante, sous l'effet des projections persécutives émanant des élèves, je dirais même sous l'effet de véritables intrusions psychiques de leur part.

Ces deux états extrêmes désignent les deux pôles de l'axe narcissique sur lequel oscille le professeur. D'un côté, le voilà avec un sentiment de puissance, d'omnipotence même; de l'autre, il se sent en déficit narcissique, il peut aller jusqu'à perdre pied et être conduit à un passage à l'acte, sortir de la classe par exemple.

Ce sont des phénomènes de cet ordre que je souhaite faire appréhender à partir du cas de Jean-Christophe.

Mais avant, quelques mots sur le dispositif méthodologique.

Jean-Christophe a participé pendant trois ans à un groupe d'analyse de la pratique enseignante que j'animais selon la technique dite technique Balint. J'ai eu l'occasion d'évoquer ce dispositif à plusieurs reprises dans les écoles d'été précédentes. Je n'en dirai que quelques mots aujourd'hui. Dans ce type de groupe, l'objectif est d'effectuer un travail psychique pour que l'enseignant tente de se dégager progressivement des contraintes intérieures qui pèsent sur lui et le déterminent en partie à son insu. Dans ce groupe de professeurs de mathématiques, le travail repose sur des échanges verbaux prenant appui sur les associations inter et intra-individuelles proposées par les participants. Une certaine durée est absolument nécessaire dans ce type de travail pour que les participants puissent acquérir de "l'insight", c'est-à-dire pour que chacun acquière une certaine capacité à voir en soi-même, à sentir ce qui se passe en soi, ainsi qu'à repérer ce que l'on suscite chez les autres et ce que les autres nous font dans la relation intersubjective.

Jean-Christophe est ce que j'appellerais un cas très coloré. C'est quelqu'un qui manifeste bruyamment sa structure de personnalité, sans doute d'autant mieux qu'il effectue parallèlement au travail dans le groupe Balint un travail de type psychanalytique. Ce qui signifie que ses problèmes ne s'expriment plus seulement en sourdine et qu'il a un certain degré d'intuition déjà par rapport à sa problématique.

Jean-Christophe est un professeur de collège qui a des difficultés à gérer certaines classes, en particulier des classes à problèmes où se trouvent mêlés des élèves de nationalités diverses. Par ailleurs, c'est un professeur très dynamique, passionné par son métier. Il suit assidûment les réunions de l'Association des Professeurs de Mathématiques, semble très créatif au plan didactique, discute beaucoup avec ses collègues.

Le premier épisode que je raconterai aujourd'hui, c'est l'épisode "Manola", que Jean-Christophe apporte au groupe à la troisième séance de la première année de sa participation. Voilà qu'il a surpris Manola en train de lire, pendant son cours de maths, un journal "du style **Nous deux**", dit-il. Ce n'est pas l'intitulé exact du journal, dont il ne se souvient pas, mais il répète à plusieurs reprises: "du genre **Nous deux**". En prononçant cette expression, il n'entend visiblement pas, au plan conscient, ce que ces deux mots évoquent, à savoir que, sans doute, Manola cherchait à se faire remarquer de son professeur comme femme et à jouer un jeu de séduction à deux. Sans doute, son inconscient répondait d'une certaine façon, à cet appel. C'est le groupe qui, par ses remarques et ses questions, fait dire à Jean-Christophe que Manola, bien qu'en classe de cinquième, a l'air d'une jeune fille à la fois belle et élégante. Il a confisqué le journal en question; ce journal lui brûle les doigts d'ailleurs; il ne sait qu'en faire depuis lors. Il envisage de le remettre au Conseiller d'Education et d'envoyer Manola le récupérer là-bas. En attendant, son indécision permet à Manola de maintenir un dialogue à deux : "Monsieur, quand est-ce que vous me le rendez?" et de continuer à partager avec lui cet objet "enflammé".

Au bout d'un temps où le groupe essaie de faire entendre à Jean-Christophe quelque chose de ce lien, il dit : "Vous croyez vraiment qu'il y a quelque chose comme ça?".

J'avance alors que l'identité de professeur de mathématiques constitue pour Jean-Christophe une identité d'emprunt, qui lui sert à masquer les questions cruciales de l'existence, celles de la sexualité par exemple, une pseudo-identité qui lui permet d'éviter de se poser pour lui-même la question de la différence des sexes et des rapports sexuels entre les gens. Bien entendu, j'ai bien d'autres éléments pour alimenter et soutenir cette hypothèse que je n'exposerai pas aujourd'hui.

Ce n'est qu'en fin de troisième année de groupe que Jean-Christophe dit: "Je suis moins sensible à la provocation des filles maintenant". A mon avis, en exprimant cela, Jean-Christophe admet dans le même temps et l'existence de liens sexuels dans la classe, et le fait que sa manière d'être, de ne pas vouloir voir ni entendre quoique ce soit de cet ordre y est pour quelque chose dans l'excitation à la provocation séductrice, et enfin, que la prise de conscience de cela va lui permettre de se dégager un peu des comportements quasi automatiques que ce phénomène l'induisait à répéter, comportements qui l'enfermaient dans la boucle provocation-répression.

En suivant le fil de cette hypothèse, à savoir que professeur de mathématiques serait une identité d'emprunt pour Jean-Christophe lui permettant de régler certaines questions cruciales en les évitant, j'associe sur ce qu'il nous propose au cours de sa troisième année de travail dans le groupe. Il évoque son professeur de mathématiques de Première et Terminale qui, dit-il, l'a beaucoup impressionné. Jean-Christophe nous livre là un des ressorts de son choix professionnel d'ordre identificatoire, ce qui est assez fréquent à l'adolescence. Il dit : "il enseignait de manière très flegmatique". Quand on lui a fait préciser ce qu'il voulait suggérer par là, Jean-Christophe dit : "rien ne pouvait le faire sortir de sa réserve, il était très self-control dans son écriture, dans le ton de sa voix, dans son humeur. Il ne répondait jamais aux provocations, du style : même une boule de neige en pleine figure ne l'a pas fait se départir de son calme". "Un peu magicien aussi, sortant quelques exercices sur un bout de papier de la poche de sa chemise". Mais ce qui a le plus frappé Jean-Christophe, c'est la phrase récurrente que prononçait ce professeur: "**Pas de passion, de la réflexion**".

Jean-Christophe dit : "évidemment, je ne fais pas du tout ça maintenant en tant que prof, c'est même tout le contraire". "Mais je m'en suis consolé. Je fais mon théâtre autrement", ajoute-t-il.

En même temps, il remarque que vouloir enseigner les maths, pour lui, ça a dû correspondre à quelque chose de l'ordre de "évacuer les passions, évacuer les affects" et il ajoute que ce n'est que depuis qu'il vient dans le groupe qu'il commence à voir tout ce qui se passe dans la classe entre lui et les élèves et qu'il déniait auparavant.

A mon sens, cette équation "pas de passion, de la réflexion" qui a pesé sur son rapport au savoir mathématique de professeur, se relie avec ce que j'ai appelé son identité d'emprunt, laquelle n'est pas indépendante du type de lien qu'il est amené à installer avec les élèves. On commence, j'espère du moins, à voir poindre l'interdépendance quasi-systémique que je voulais mettre en relief.

Pour terminer, je raconterai un autre épisode qui met en scène, significativement à mon avis, ce noeud. J'appelle cet épisode "l'épisode de la médiatrice". Il met en scène concrètement, topographiquement, dans la classe les éléments de ce réseau.

L'exercice que Jean-Christophe propose ce jour-là est le suivant (en classe de cinquième) :

Soient deux points A et B distincts. Il s'agit de colorier en rouge ce qui est le plus près de A et en bleu ce qui est le plus près de B.

"Il a déjà fait ça dans ses deux autres classes de cinquième et ça a très bien marché". Là, dans cette fameuse classe de cinquième qui lui pose quelques problèmes, voici qu'il nous rapporte une scène très visuelle, qui s'est déroulée en lieu et place de l'exercice proposé, comme une sorte de passage à l'acte des élèves et de lui-même à la place de l'activité de symbolisation prévue. Deux élèves-filles, chacune à un bout de la classe, Manola, qui est portugaise et à l'autre bout Yasmina, originaire d'Afrique du Nord, ont refusé de travailler. Elles se sont alors levées et ont "mené la danse", dit-il. Et lui, nous le voyons s'agiter, allant de l'une à l'autre, sans arriver à médiatiser justement la situation, mettant une heure de colle à l'une, n'arrivant pas à punir l'autre. Le "bazar" quoi!, et lui, disant : "je ne sais pas ce qui s'est passé". Il est certain que dans cette classe-là, il est sûrement difficile de canaliser les affects et de les faire métaboliser par les élèves, à l'aide d'un travail portant sur une représentation codée et que l'agir est venu ici en place de l'acte de pensée.

Mais regardons d'un peu plus près la consigne de l'exercice et laissons courir nos associations :

Deux points séparés, deux couleurs distinctes, bleu et rouge (presque bleu et rose), deux demi-plans et un élément séparateur, médiateur justement, près de, loin de, mais près de l'un éloigne de l'autre. Où est la limite? Surgissent alors tout un tas d'images: papa, maman, "qui tu aimes le mieux?", féminin, masculin, il faut être d'un côté ou de l'autre. La droite qui sépare les deux régions. On ne peut s'y tenir. Elle est de mesure nulle. Les deux pays : Portugal/Afrique du Nord, la frontière, la mer qui les sépare, les deux places : le professeur, les élèves, le conflit Manola/Yasmina qu'il faut régler, trancher, etc.

L'affaire est lourdement chargée et, pour Jean-Christophe, extrêmement délicate puisqu'elle vient bousculer justement les questions qu'il avait bien pris soin d'évacuer.

Alors oui, dans l'exercice mathématique, c'est facile, la médiatrice est là pour tirer d'affaire. Mais dans la classe, dans la vie, comment fait-on? Et un jour, Jean-Christophe nous dit dans le groupe : "j'ai fait des maths parce que je croyais que ça permettait de se repérer dans la vie". Et on voit comme tout se tient: les modalités sous-jacentes de son rapport au savoir mathématique, son identité ou sa pseudo-identité malmenée dans l'espace de la classe et l'atmosphère transférentielle qui en découle, dont on a aperçu aujourd'hui un des aspects: le cercle vicieux provocation-répression, ou je pourrais dire encore, le retour en boomerang sur Jean Christophe de tout ce à quoi il avait espéré pouvoir éviter de se confronter.