



HAL
open science

Enseigner la philosophie au lycée Hypothèses cliniques d'orientation psychanalytique

Dominique Renault

► **To cite this version:**

Dominique Renault. Enseigner la philosophie au lycée Hypothèses cliniques d'orientation psychanalytique. Sciences de l'Homme et Société. Université Paris Nanterre, 2018. Français. NNT : 2018PA100100 . tel-04229002

HAL Id: tel-04229002

<https://hal.parisnanterre.fr/tel-04229002>

Submitted on 4 Oct 2023

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.

Membre de l'université Paris Lumières

Dominique Renauld

Enseigner la philosophie au lycée

Hypothèses cliniques d'orientation psychanalytique

Thèse présentée et soutenue publiquement le *21 novembre 2018*
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation de l'Université Paris
Nanterre
sous la direction de M. Philippe Chaussecourte (Université Paris Descartes)

Jury :

Membre du jury :	Mme Claudine Blanchard-Laville	Professeur émérite en sciences de l'éducation Université Paris Nanterre
Directeur de thèse :	M. Philippe Chaussecourte	Professeur en sciences de l'éducation Université Paris Descartes
Rapporteur :	M. Léandro de Lajonquière	Professeur en sciences de l'éducation Université Paris 8
Membre du jury :	Mme Dominique Ottavi	Professeur en sciences de l'éducation Université Paris Nanterre
Rapporteur :	M. Bernard Pechberty	Professeur émérite en sciences de l'éducation Université Paris Descartes

RÉSUMÉ

Titre : Enseigner la philosophie au lycée. Hypothèses cliniques d'orientation psychanalytique.

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le cadre d'une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Elle porte sur l'enseignement de la philosophie en France, tel qu'il est actuellement dispensé dans les classes terminales des séries générales et technologiques des lycées. Elle est consacrée, plus particulièrement, à la manière dont des professeurs de philosophie vivent l'acte d'enseigner leur discipline. Le matériel empirique est constitué d'entretiens cliniques non-directifs qui ont été réalisés auprès de six professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire interviewés à partir de la consigne suivante : « J'aimerais que vous me disiez, comme ça vous vient, comment vous vivez le fait d'enseigner la philosophie ». La thèse comporte trois parties : certaines questions relatives à la construction de l'objet de recherche et à l'analyse de l'implication et du contre-transfert du chercheur constituent la première partie de ce travail. La deuxième partie comporte des éléments d'analyses pédagogiques, historiographiques et cliniques de l'enseignement de la philosophie au lycée. La troisième partie est consacrée à l'analyse des entretiens cliniques. Elle comporte des éléments de réflexion d'ordre épistémologique et méthodologique et propose une mise en perspective des entretiens et de certaines de leurs thématiques transversales.

Mots-clés : clinique d'orientation psychanalytique - enseigner la philosophie - processus psychiques inconscients - entretien clinique - pédagogie - contre-transfert

ABSTRACT

Title : Teaching philosophy in high school. Clinical hypotheses of psychoanalytical orientation

This doctoral research is part of a clinical approach of psychoanalytical orientation in the sciences of education. It deals with the teaching of philosophy in France, as it is currently taught in the final year of high school in the academic and technological classes. It is devoted, more particularly, to the way in which teachers experience the teaching of their subject. The empirical material consists of non-directive clinical interviews that were conducted with six secondary education philosophy teachers interviewed from the following instruction : « I would like you to tell me, as it comes to you, what you feel when you teach philosophy ». The thesis is divided into three parts : some questions relating to the construction of the research subject and to the analysis of the implication and the countertransference of the researcher constitute the first part of this work. The second part includes elements of pedagogical, historiographical and clinical analysis of the teaching of philosophy in high school. The third part is devoted to the analysis of clinical interviews. It includes elements of epistemological and methodological reflection putting into perspective the interviews and some of their interdisciplinary themes.

Keywords : clinical approach of psychoanalytical orientation - teaching philosophy - unconscious psychic processes - clinical interview - teaching method - countertransference

SOMMAIRE DÉTAILLÉ

Résumé	2
Abstract	2
Sommaire détaillé	3
Remerciements	13
Liste des tableaux	15
Règles et conventions typographiques	17
Introduction générale	21
I La construction de l'objet de recherche	31
Préambule	33
1 D'un savoir sur soi à rendre conscient	35
1.1 Quelques remarques préjudicielles	39
1.1.1 Implication, contre-transfert, ressentis contre-transférentiels	39
1.1.2 Un objet de recherche infléchi par de l'inconscient	40
1.1.3 Reconstituer un parcours de recherche	41
1.1.3.1 Écriture philosophique et écriture clinique	42
1.1.4 Visibiliser l'élaboration du matériel clinique	45
1.1.4.1 Ressentis contre-transférentiels et fragments autobiographiques	46
1.1.4.2 Une vocation anamnétique	47
2 Éléments personnels et professionnels	49
2.1 D'une sensibilité à la complexité psychique	50
2.1.1 Fragments autobiographiques	51
2.1.1.1 Fragment 1 : un souvenir de l'école maternelle	51
2.1.1.2 Fragment 2 : une phobie scolaire au collège	52
2.1.1.3 Fragment 3 : du lycée au monde professionnel	56
2.1.2 Mon rapport à l'enseignement de la philosophie	57
2.2 De quelques incidences de mon parcours de formation	58
2.2.1 Ma formation universitaire initiale	59

2.2.2	Premiers pas à l'Université	59
2.2.3	Deux expériences de recherche universitaire	59
2.2.4	Un premier projet de thèse ajourné en raison d'un changement professionnel	61
2.2.5	Les concours de recrutement de l'enseignement secondaire	62
2.2.6	Reprise d'études en sciences de l'éducation	62
3	La construction du questionnement de recherche	65
3.1	Le séminaire de thèse	65
3.1.1	L'argumentaire initial du projet de thèse	66
3.1.2	La mise en œuvre du projet	66
3.1.3	Un souvenir d'expérience professionnelle	67
3.1.3.1	Une première réflexion sur le rôle des images dans l'enseignement de la philosophie	68
3.1.3.2	Une mise en œuvre difficile	69
3.2	L'élaboration de la consigne	71
3.2.1	Séance du 20 décembre 2012	72
3.2.2	Séance des 9 et 10 février 2013	73
3.3	Le travail élaboratif dans le séminaire	73
3.3.1	Effets du séminaire sur l'élaboration de la thèse	74
3.3.2	Un travail souterrain	74
	Bilan et questions	77
II	Éléments d'analyses pédagogiques, historiographiques et cliniques	79
	Préambule	81
1	Pédagogie de l'enseignement philosophique au lycée	83
1.1	Analyse de quelques textes officiels relatifs au métier d'enseignant	84
1.1.1	Circulaire sur les missions du professeur enseignant au collège ou en lycée	84
1.1.1.1	Les objectifs de la mission du professeur	84
1.1.1.2	Un métier à repenser?	85
1.1.1.3	Une exigence d'adaptabilité pédagogique	86
1.1.1.4	Responsabilité pédagogique et obligations disciplinaires	86
1.2	Textes officiels réglementant l'enseignement de la philosophie au lycée	89
1.2.1	Les programmes d'enseignement	89
1.2.1.1	Le programme des séries générales	89
1.2.1.2	Le programme des séries technologiques	90
1.2.2	Les épreuves de philosophie au baccalauréat	91
1.2.2.1	Les épreuves dans les séries générales	92

1.2.2.2	Les épreuves dans les séries technologiques	93
1.2.3	Le travail des élèves dans les classes de philosophie	93
1.2.3.1	Une pédagogie différenciée	93
1.2.3.2	Une pédagogie de l'exemplarité	94
2	Éléments d'historiographie	95
2.1	L'oralité savante : une spécificité philosophique ?	96
2.2	La dissertation de philosophie : émergence d'une pratique	97
2.2.1	De la rédaction du cours à la dissertation philosophique	97
2.2.2	Dissertation de philosophie et composition d'éloquence	98
2.3	La leçon, pierre de touche philosophique	98
2.3.1	Nouvelles responsabilités	99
2.3.2	Ce dont le professeur de philosophie doit être capable	100
2.3.3	Une leçon magistrale	100
2.3.3.1	La transmission des idées philosophiques	100
2.3.3.2	Écouter la leçon pour apprendre à penser	101
2.3.3.3	Le professeur est-il aussi un philosophe ?	102
2.3.3.4	Vers un professeur créateur ?	102
3	Éléments pour une clinique de l'enseignement philosophique	105
3.1	La notion de didactique de la philosophie	106
3.1.1	Un problème de définition	106
3.1.2	Le problème de l'exemplarité de la parole magistrale	107
3.1.3	L'intérêt d'une didactique de l'enseignement philosophique	108
3.1.4	L'exemple du maître suffit-il pour apprendre à penser ?	108
3.1.5	Quelques questions autour de la notion de didactique normative	109
3.2	Nouveaux fragments autobiographiques : quatre souvenirs d'expériences de formation	110
3.2.1	Fragment 4 : une première journée de stage à l'IUFM	110
3.2.2	Fragment 5 : leçon de concours ou cours de philosophie ?	111
3.2.3	Fragment 6 : un exemple de leçon érigée en modèle	112
3.2.4	Fragment 7 : la leçon, un modèle canonique pour l'évaluation	113
3.2.5	Difficultés pédagogiques et conflit psychique inconscient	113
3.3	Le cours de philosophie dans le discours des inspecteurs	114
3.3.1	Le choix de l'épreuve	114
3.3.1.1	Leçon d'agrégation ou leçon de CAPES ?	115
3.3.1.2	Le choix d'un texte d'inspecteur	116
3.3.2	Quelques éléments de contextualisation de l'article	117
3.3.2.1	La figure de l'instituteur	117
3.3.2.2	Le maître donne l'exemple	119
3.3.2.3	Le professeur est l'auteur de son cours	120

3.3.2.4	La vocation pastorale de l'enseignement philosophique	121
3.3.2.5	Le modèle de la leçon	121
3.3.3	Une isomorphie entre maître et élève	124
3.3.3.1	Un fantasme de formation spéculaire ?	125
	Bilan et questions	127
	III Entretiens cliniques	129
	Préambule	131
1	Champ épistémologique et objet de cette recherche	133
1.1	Une clinique en sciences de l'éducation	133
1.1.1	Sur le sens du mot clinique	133
1.1.2	Rapport au savoir et acte professionnel dans le discours des interviewés	134
1.1.3	La notion de rapport au savoir	134
1.1.4	Clinique et réalité psychique inconsciente	135
1.1.5	Le chercheur et son appareil psychique	136
2	Présentation des entretiens	139
2.1	Les étapes de la constitution du corpus	139
2.1.1	Des démarches difficiles	139
2.1.1.1	Malentendus, annulations, méprises	140
2.1.2	La négociation des entretiens	141
2.2	Analyse du corpus	141
2.2.1	Statuts des enseignants rencontrés	142
2.2.2	Représentations des élèves et des classes dans le discours des enseignants interviewés	143
2.2.3	Quelques remarques au sujet de la proportion d'hommes et de femmes du corpus	143
2.2.3.1	Une discipline essentiellement masculine ?	144
2.2.3.2	Un évitement inconscient ?	145
2.2.4	Durée des entretiens	145
2.2.4.1	Un élément d'hypothèse concernant cette durée	146
2.3	Démarche et analyse des données	147
2.3.1	Des entretiens cliniques non-directifs	147
2.3.1.1	Quelques difficultés inhérentes au dispositif de l'entretien	147
2.3.1.2	Les relances de l'interviewer	148
2.3.1.3	Difficultés particulières liées aux professionnels interviewés	149
2.3.2	Le recueil des données empiriques	150
2.3.2.1	L'enregistrement des entretiens	150

2.3.2.2	La transcription des entretiens	150
2.3.2.3	Règles d'analyse relatives à l'énonciation et au contenu latent	151
2.3.2.4	Rôle de l'appareil psychique dans le recueil et l'analyse du matériel empirique	152
2.3.3	Analyse de contenu et analyse de discours	152
2.3.4	Le travail sur les entretiens	153
2.3.5	Les étapes de l'analyse du corpus	154
3	Analyse des entretiens	155
3.1	Premier entretien : Marie	155
3.2	Les circonstances de l'entretien	155
3.2.1	La négociation de l'entretien	155
3.2.1.1	Modalités de la prise de contact	155
3.2.1.2	Premier contact au téléphone	156
3.2.1.3	Le choix du prénom	156
3.2.2	La rencontre avec Marie	157
3.2.2.1	Le lieu de l'entretien	158
3.2.2.2	Portrait de Marie	158
3.2.3	Le déroulement de l'entretien	159
3.2.3.1	Quelques instants avant l'entretien	159
3.2.4	Quelques remarques sur l'analyse de cet entretien	161
3.2.4.1	Des attentes déçues	161
3.2.4.2	Une association psychique à l'origine de nouvelles hypothèses	162
3.3	Contenu manifeste chronologique	166
3.4	Analyse de l'énonciation et du contenu latent	170
3.4.1	Une consigne mise en question	170
3.4.1.1	Des souvenirs et des ressentis contrastés	170
3.4.1.2	Des fonctions et des places temporairement renversées	170
3.4.1.3	Des questions d'adresse	171
3.4.2	Un enrichissement personnel	173
3.4.2.1	Apprendre davantage que les élèves	174
3.4.2.2	Quelques associations psychiques autour d'une différence sémantique	175
3.4.2.3	La philosophie, un savoir pour faire face à sa vie ?	176
3.4.2.4	La philosophie comme moyen de défense	177
3.4.3	Ce que Marie cherche à transmettre	179
3.4.3.1	Transmettre un certain rapport au savoir et à la vie humaine	179
3.4.3.2	Ce qu'elle voudrait faire vivre à ses élèves	180
3.4.3.3	Sa découverte de la philosophie	181
3.4.4	Une discipline pas comme les autres	183
3.4.4.1	Une discipline qu'on ne choisit pas par hasard	183

3.4.4.2	Une discipline qui maintient en éveil	184
3.4.4.3	Un choix de vie	184
3.4.4.4	Un acte professionnel idéalisé?	185
3.5	Bilan : Marie et l'enseignement de la philosophie	189
3.6	Deuxième entretien : Laurence	190
3.7	Les circonstances de l'entretien	190
3.7.1	La négociation de l'entretien	190
3.7.1.1	Modalités de la prise de contact	190
3.7.1.2	Premier contact au téléphone	191
3.7.1.3	Le choix du prénom	191
3.7.2	La rencontre avec Laurence	192
3.7.2.1	Portrait de Laurence	192
3.7.3	Le lieu de l'entretien	193
3.7.3.1	Détails architecturaux	193
3.7.3.2	Quelques remarques sur le lieu de l'entretien	194
3.7.4	Le déroulement de l'entretien	195
3.7.4.1	Les minutes qui précèdent l'entretien	195
3.7.4.2	Les minutes qui suivent l'entretien	195
3.7.4.3	Mes impressions à l'issue de l'entretien	196
3.8	Contenu manifeste chronologique	196
3.9	Analyse de l'énonciation et du contenu latent	198
3.9.1	Des débuts professionnels difficiles à évoquer	198
3.9.1.1	Des propositions paradoxales	199
3.9.1.2	Une difficulté qui n'est pas dite	201
3.9.1.3	Une souffrance professionnelle difficilement exprimable?	202
3.9.2	S'adapter aux besoins des élèves	203
3.9.2.1	Une amélioration de sa pratique	203
3.9.2.2	Une adaptation à la source de clivages et de désillusions?	206
3.9.3	Plaisir et souffrance dans l'enseignement de la philosophie	208
3.9.3.1	Un premier mois trompeur	209
3.9.3.2	Une expression subjectivée	209
3.9.3.3	Une expérience indescriptible?	211
3.9.3.4	Un discours infléchi par une fantasmatique de formation	213
3.9.4	Le rapport de Laurence à l'acte d'enseigner la philosophie	214
3.9.4.1	L'aura du professeur de philosophie	215
3.9.4.2	Une symbolique religieuse inconsciente?	216
3.9.4.3	L'enseignement de la philosophie est-il une création?	216
3.9.5	Le plaisir de Laurence à enseigner	218
3.10	Bilan : Laurence et l'enseignement de la philosophie	221
3.11	Troisième entretien : Jocelyne	221

3.12	Les circonstances de l'entretien	221
3.12.1	La négociation de l'entretien	221
3.12.1.1	Modalités de la prise de contact	222
3.12.1.2	Remarques sur un courrier électronique	223
3.12.1.3	Premier contact au téléphone	224
3.12.2	Le choix du prénom	226
3.12.3	La rencontre avec Jocelyne	228
3.12.3.1	Portrait de Jocelyne	228
3.12.4	Le lieu de l'entretien	229
3.12.4.1	Un souvenir professionnel relatif à Jocelyne	229
3.12.4.2	La pièce dans laquelle a lieu l'entretien	229
3.12.5	Le déroulement de l'entretien	230
3.12.5.1	Quelques remarques sur le déroulement de l'entretien	230
3.12.5.2	Les minutes qui suivent l'entretien	231
3.13	Contenu manifeste chronologique	232
3.14	Analyse de l'énonciation et du contenu latent	235
3.14.1	Interrogations et préoccupations professionnelles	235
3.14.1.1	Un discours fluide et démonstratif	236
3.14.1.2	Un discours assez contrôlé	236
3.14.1.3	Une souffrance professionnelle déniée ?	237
3.14.1.4	Les modalisateurs de certitude dans le discours de Jocelyne	238
3.14.1.5	Une pratique de l'enseignement entre transmission et éducation	240
3.14.2	De l'enseignement comme d'un spectacle	240
3.14.2.1	Une mise en scène de la parole	241
3.14.2.2	Une mise en scène de soi ?	245
3.14.3	Des images qui contiennent une souffrance ?	248
3.14.3.1	Revue de huit images	248
3.14.3.2	Quelques remarques préalables au sujet de la présence d'images dans le discours de Jocelyne	250
3.14.3.3	Des images évidentes	250
3.14.3.4	Des images de puissance et de souffrance	251
3.14.3.5	Jocelyne ou le complexe d'Atlas	252
3.14.3.6	Associations psychiques autour de deux images	252
3.15	Bilan : Jocelyne et l'enseignement de la philosophie	256
3.16	Quatrième entretien : Sabine	257
3.17	Les circonstances de l'entretien	257
3.17.1	La négociation de l'entretien	257
3.17.1.1	Modalités de la prise de contact	257
3.17.1.2	Premier contact au téléphone	258
3.17.1.3	Le choix du prénom	258

3.17.2	La rencontre avec Sabine	260
3.17.2.1	Le lieu de l'entretien	260
3.17.2.2	Portrait de Sabine	260
3.17.3	Le déroulement de l'entretien	261
3.17.3.1	Les minutes qui précèdent l'entretien	261
3.17.3.2	Les minutes qui suivent l'entretien	261
3.18	Contenu manifeste chronologique	262
3.19	Analyse de l'énonciation et du contenu latent	266
3.19.1	Remarques préliminaires sur la transcription de l'entretien	266
3.19.1.1	Éléments d'énonciation et épiphénomènes acoustiques	267
3.19.1.2	Contraste, à-coups et discontinuité dans le discours de Sabine	268
3.19.1.3	Le temps infini de la correction des copies	271
3.19.2	Un cours pas comme les autres	273
3.19.2.1	Un cours où l'on peut tout dire	273
3.19.2.2	Un métier idéalisé ?	279
3.19.3	Un métier passionnant et difficile	282
3.19.3.1	L'enseignement de la dissertation	282
3.19.3.2	Les inquiétudes de Sabine	288
3.20	Bilan : Sabine et l'enseignement de la philosophie	294
3.21	Cinquième entretien : Sylvain	296
3.22	Les circonstances de l'entretien	296
3.22.1	La négociation de l'entretien	296
3.22.1.1	Modalités de la prise de contact	296
3.22.1.2	Premier contact au téléphone	296
3.22.1.3	Le choix du prénom	297
3.22.2	La rencontre avec Sylvain	298
3.22.2.1	Portrait de Sylvain	298
3.22.3	Le lieu de l'entretien	299
3.22.3.1	Éléments de description de la pièce	299
3.22.3.2	Remarques et associations autour d'un détail architectural	299
3.22.4	Le déroulement de l'entretien	300
3.22.4.1	Les minutes qui précèdent l'entretien	301
3.22.4.2	Les minutes qui suivent l'entretien	301
3.23	Contenu manifeste chronologique	302
3.24	Analyse de l'énonciation et du contenu latent	304
3.24.1	Parler de son métier à demi-mot	304
3.24.1.1	Premières impressions	304
3.24.1.2	Précision et contenance	305
3.24.1.3	Une parole contrôlée ?	305
3.24.1.4	Des mots soumis à une certaine censure ?	306

3.24.1.5	La fonction consensuelle du présentatif voilà	307
3.24.1.6	Trouver du sens	307
3.24.1.7	Des mots voilés ?	309
3.24.1.8	Analyse d'un mot : biais	311
3.24.2	Des histoires de compromis	317
3.24.2.1	Trouver son compte : analyse d'une expression	317
3.24.3	Transmettre et transformer	323
3.24.3.1	La figure du maître	324
3.24.3.2	Tenir sa classe, entre emprise et maîtrise	329
3.24.3.3	Des images pour mobiliser	332
3.24.3.4	L'analyse filmique : préambule	332
3.24.3.5	Interrogations sur le sens d'un choix pédagogique	333
3.24.3.6	Des images provocantes pour capter des élèves ?	340
3.25	Bilan : Sylvain et l'enseignement de la philosophie	341
3.26	Sixième entretien : Anna	342
3.27	Les circonstances de l'entretien	342
3.27.1	La négociation de l'entretien	342
3.27.1.1	Modalités de la prise de contact	342
3.27.1.2	Premier contact au téléphone	343
3.27.1.3	Le choix du prénom	343
3.27.1.4	Associations autour du nom d'Anne Frank	344
3.27.2	La rencontre avec Anna	345
3.27.2.1	Portrait d'Anna	345
3.27.3	Le déroulement de l'entretien	346
3.27.3.1	Les minutes qui précèdent l'entretien	346
3.27.3.2	Le sérieux d'Anna	346
3.27.3.3	Les minutes qui suivent l'entretien	347
3.28	Contenu manifeste chronologique	347
3.29	Analyse de l'énonciation et du contenu latent	350
3.29.1	Un plaisir d'enseigner contrasté	350
3.29.1.1	Le plaisir de la relation	350
3.29.1.2	L'intérêt des élèves pour la philosophie	351
3.29.1.3	Un plaisir nuancé	352
3.29.1.4	Sa relation aux élèves	353
3.29.2	Cheminer	355
3.29.2.1	Du cours au chemin	355
3.29.2.2	Que veut dire cheminer pour Anna ?	356
3.29.2.3	Une expérience purement intellectuelle ?	356
3.29.2.4	Un plaisir d'enseigner conditionné	358
3.29.2.5	Un acte professionnel idéalisé ?	359

3.29.2.6	Intérêt d'Anna et intérêt des élèves pour la philosophie	359
3.29.3	Le défi d'enseigner	360
3.29.3.1	Un défi qu'elle se lance à elle-même ?	361
3.29.3.2	Débouter les élèves ?	362
3.29.3.3	Un collègue qui avait réussi à relever le défi	365
3.29.3.4	Un défi infléchi par une identification phallique ?	365
3.29.4	L'acte d'enseigner, entre transmettre et nourrir	367
3.29.4.1	Première image : la becquée	368
3.29.4.2	Deuxième image : un savoir tout constitué	370
3.29.4.3	Troisième image : les cruches	372
3.29.4.4	Quatrième image : une information prémachée	374
3.30	Bilan : Anna et l'enseignement de la philosophie	376
4	Mise en perspective des entretiens	379
4.1	Éléments communs aux entretiens	380
4.1.1	L'expérience philosophique	380
4.1.1.1	Le professeur de philosophie, un enseignant un peu spécial	381
4.1.1.2	Une discipline qui ne serait pas comme les autres	382
4.1.1.3	Le cours de philosophie comme dispositif scénique	383
4.1.1.4	Transmettre un savoir ou enseigner une sagesse ?	384
4.1.1.5	L'enseignement de la philosophie comme cheminement	386
4.1.2	Une pratique d'enseignement exprimée en images	386
4.1.2.1	Des images pour dire de la pensée ?	387
4.1.2.2	Une fantasmagorie orale : enseignement et nourrissage	387
4.1.2.3	Des enseignants qui évoquent leurs élèves	390
4.1.3	Difficultés d'un enseignement	391
4.1.3.1	De l'oral et de l'écrit	392
	Conclusion générale	395
	Références	409
	Index des noms cités	439
	Index des matières	446
	Annexe	447

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pu être écrite comme elle l'a été sans le soutien, la bienveillance et la confiance indéfectibles de mon directeur de thèse, Philippe Chaussecourte. Je lui en suis profondément reconnaissant et lui suis gré d'avoir su prendre autant le temps de m'initier à la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation en m'invitant à la plus grande rigueur et à une prudence de tous les mots.

Certains aspects de ma vie professionnelle ont profondément changé le jour de ma rencontre avec Claudine Blanchard-Laville à l'université Paris Nanterre. Sa confiance et ses encouragements, tout au long de l'écriture de cette thèse, ont été d'un très vif soutien pour moi. Dans mon parcours d'études et de formation, l'expérience qu'elle m'a transmise, par son « geste partagé », a été une chance inouïe. Je lui suis profondément reconnaissant pour le travail psychique qu'elle m'a permis d'accomplir.

Mes pensées vont également aux participants du groupe des doctorants qui m'ont accompagné dans un travail collectif d'élaboration psychique : Élodie, Françoise, Laure, Marc, Narjès, Patricia.

Je ne saurais dire ce que je dois, dans ce travail, au soutien quotidien de ma femme, Agnès, et de mes deux enfants, Étienne et Clément.

Je dédie cette recherche à mes parents qui, lors d'un séjour en Dordogne au cours de mon adolescence, m'ont permis de découvrir les *Essais* de Montaigne, tout à fait par hasard, en m'invitant à suivre leurs pas dans une librairie de la ville de Sarlat. Je leur dois mon amour des livres, de l'étude et bien plus que cela.

LISTE DES TABLEAUX

2.1	Enseignants contactés et intermédiaires.	141
2.2	Enseignants interviewés, modalités et dates de prise de contact.	142
2.3	Ancienneté professionnelle et statuts des enseignants interviewés.	142
2.4	Dates, lieux et durées d'enregistrement des entretiens.	145
2.5	Durée des entretiens réalisés par Sophie Lerner Sei et Françoise Botté Allain. .	146

RÈGLES ET CONVENTIONS TYPOGRAPHIQUES

Compte tenu de certaines normes typographiques en vigueur dans le champ des sciences humaines, il ne m'a pas été possible, autant que je l'aurais souhaité, de proposer une mise en page qui eût respecté certaines règles typographiques d'usage, règles dont les principes et la philosophie ont été exposés dans le très bel ouvrage du typographe et poète canadien Robert Bringhurst, *The elements of typographic style* (Bringhurst, 1992/2012). Néanmoins, dans la mesure où cela était possible, je me suis efforcé d'en respecter l'esprit en adaptant un modèle de document conçu par André Miede¹ en hommage à cet ouvrage.

Quelques mots sur la mise en page

Cette thèse a été rédigée en L^AT_EX. Le L^AT_EX est un langage informatique et un système de composition et d'édition de documents qui vit le jour en 1983, à l'initiative du mathématicien et informaticien Leslie Lamport à partir d'un programme créé en 1978 par le mathématicien Donald Knuth sous le nom de *TeX*². Seul, il m'aurait été difficile de faire face aux nombreuses difficultés que l'on rencontre dans l'utilisation d'un tel langage. Je suis donc redevable de leur précieuse aide aux utilisateurs anonymes des forums <http://tex.stackexchange.com> et <http://guitex.org/home/index.php>.

Règles typographiques pour les entretiens

La transcription de l'enregistrement des entretiens réalisés dans le cadre de cette thèse obéit à certaines conventions dont je précise les règles typographiques en annexe. D'une part, lorsque, notamment dans la partie consacrée à l'analyse de ces entretiens, je cite des fragments de paroles, le renvoi aux lignes d'un entretien est systématiquement indiqué, entre parenthèses, de la façon suivante : (l. 354-355). D'autre part, afin de mettre en évidence la citation de fragments d'entretiens, je recours systématiquement à des italiques, comme dans l'exemple suivant que j'emprunte à l'entretien avec Marie : « *partout ailleurs c'est de la représentation en cours de philo ça triche pas* » (l. 63-64). Lorsqu'il me paraît indispensable de souligner certains éléments d'énonciation, j'utilise des caractères gras comme dans l'exemple suivant, tiré également de l'entretien avec Marie : « ***ils ont pas les concepts ils ont pas voilà ils savent pas formuler les questions*** » (l. 328). Enfin, les barres obliques — (//) — qui peuvent apparaître entre des mots renvoient à des silences dont la durée peut varier de une (/) à trois (///) secondes. Au-delà de trois

1. Ce modèle, qui s'intitule Classic Thesis, peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.ctan.org/tex-archive/macros/latex/contrib/classicthesis/>.

2. Lorenzo Pantieri et Tommaso Gordini (Pantieri & Gordini, 2012) rappellent les grandes lignes de l'histoire de ce langage dans leur ouvrage en ligne consacré au L^AT_EX.

secondes, la durée des silences est indiquée en chiffres et entre parenthèses. Les didascalies ont été placées entre parenthèses et en italiques.

Références bibliographiques

Les références bibliographiques que je mentionne, soit dans le corps du document, soit dans la section qui leur est dédiée en fin de document, obéissent aux normes définies dans la sixième édition de l'American Psychological Association (APA)³. Dans le cadre de cette thèse, j'ai consulté deux documents complémentaires : le premier de ces deux documents a été rédigé par Marc Couture (Couture, 2017)⁴. Il s'agit d'un manuel dont les normes bibliographiques, tout en intégrant des conventions spécifiées par l'American Psychological Association, ont été modifiées afin d'adapter ces dernières à un environnement linguistique francophone. Le second est issu du travail qui a été accompli par deux auteurs, Anne Spoiden et Sophie Patris (Spoiden & Patris, 2017)⁵.

Citations

Suivant les conventions de l'American Psychological Association, les références aux auteurs et aux œuvres, dans le corps du document, se présentent sous la forme de l'appel suivant :

(nom, date, page(s))

Références à des passages spécifiques

Lorsque, dans un paragraphe, je cite plusieurs fois le même auteur et le même texte, conformément aux règles de l'APA, je ne mentionne qu'une fois la date du texte cité et j'indique ensuite le numéro de la page entre parenthèses, comme dans l'exemple suivant :

Si, comme le proposait en effet Jacqueline Barus-Michel (Barus-Michel, 1986, p. 801)⁶, tout chercheur, tout bien compté, « ne cherche que lui-même » (p. 801), celui-ci ne saurait éviter, « s'il veut atteindre de l'autre » (p. 801), de « passer par lui-même » (p. 801).

Appels de notes et notes de bas de page

La convention qui consiste à employer l'adverbe latin *ibidem* ou l'abréviation — *op. cit.* —, de la formule latine *opus citatum*, est couramment utilisée. Néanmoins, afin là aussi d'apporter

3. Le manuel est consultable à l'adresse suivante : <http://www.apastyle.org/manual/>.

4. Couture, M. (2017). NORMES BIBLIOGRAPHIQUES. Adaptation française des normes de l'APA. Consulté sur http://benhur.telug.quebec.ca/mcouture/apa/normes_a_pa_francais.pdf

5. Spoiden, A., Patris, S. (2017). Rédaction des références bibliographiques selon les normes de l'American Psychological Association. Ce document est consultable à l'adresse suivante : https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/77f5b588-4a52-476a-b021-ca8f70548fcb/Norme20APA_juillet17_EN.pdf?guest=true. Il s'agit d'un abrégé du *Publication Manual* de l'APA.

6. Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, 377(XXXIX), 801-804.

plus de clarté dans le travail bibliographique, j'utilise parfois l'indication conventionnelle *Ibid.* dans le cas où je cite plusieurs fois successivement le même ouvrage.

Cependant, afin d'apporter au lecteur une plus grande précision dans le repérage du matériel bibliographique et de lui éviter également de devoir se rapporter trop souvent à la section dédiée aux références en fin de volume, j'indique systématiquement les références de l'ouvrage auquel je me rapporte dans la page courante en précisant, le cas échéant, le chapitre ou la section concernés. La référence prend alors la forme de l'exemple suivant :

Freud, S. (1967). *L'interprétation des rêves*. (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
(Œuvre originale publiée en 1899)

Noms des auteurs

Quand il pourrait y avoir une confusion sur l'identification du nom d'un auteur, dans le cas, par exemple, d'auteurs homonymes, l'initiale du prénom est également indiquée, conformément aux règles de l'APA, comme dans le cas suivant :

(A. Anzieu, 2010)

Dates de certains ouvrages

Les ouvrages de certains auteurs, Platon, par exemple, ne peuvent pas — ou très difficilement — être datés. Lorsqu'un ouvrage ne comporte aucune mention de date, la mention s. d. est accolée au nom de l'auteur, entre parenthèses.

Abréviations utilisées

Dans le cadre, en particulier, de l'analyse des entretiens cliniques, j'utilise le dictionnaire, créé par le CNRS, du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Ce dictionnaire est consultable à l'adresse suivante : <http://www.cnrtl.fr>. Dans ce cas, j'ai recours à l'acronyme suivant : CNRTL, comme dans l'exemple suivant :

Aura. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

Lorsqu'il s'agit de citer un article que j'ai consulté en ligne, plutôt que d'employer *Récupéré de*, traduction de l'anglais *Retrieved from*, j'adopte la mention *Consulté sur*, comme dans l'exemple ci-dessus.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce n'est pas dans Montaigne, c'est dans moi que je trouve tout ce que j'y vois.

— Blaise Pascal, *Pensées*.

PRÉAMBULE

Une introduction est ce qu'il est convenu d'appeler une *entrée en matière* : en tant que « texte liminaire » (Genette, 1987, p. 164)⁷, elle consiste à présenter un sujet et à en annoncer le plan d'ensemble. Ramenée à ses éléments les plus simples, elle est donc, comme l'écrivait Gérard Genette au sujet de l'*instance préfacielle*, un « discours produit à propos du texte qui suit ».

Pour le lecteur qui en prend connaissance, elle revêt une valeur essentiellement programmatique. Pour celui qui en entreprend la rédaction, son auteur, elle est tout à la fois l'expérience d'une *rétrospection* — souvenir global de ce qui a été écrit — et une annonce faite au lecteur : voici ce que je vous propose de lire. Il arrive aussi qu'elle soit une mise en garde. Chez Montaigne, par exemple, la préface qui introduit le premier livre des *Essais* prévient son lecteur, amicalement, mais sans détour : « Ainsi, lecteur, je suis moi-même la matière de mon livre : ce n'est pas raison que tu emploies ton loisir en un sujet si frivole et si vain⁸. »

En philosophie, discipline que j'enseigne et à l'enseignement de laquelle cette thèse est consacrée, qu'il s'agisse d'un texte préliminaire à une dissertation, à l'écrit, ou à une leçon, à l'oral, l'introduction, par delà la dimension programmatique que je viens d'évoquer, a pour fonction essentielle de présenter un problème. C'est ce que je souhaiterais faire dans les sections qui suivent en abordant pas à pas les points suivants : dans un premier temps, après avoir relaté certains aspects de ma formation universitaire et de ma pratique de l'enseignement de la philosophie, j'évoquerai quelques questions relatives à la philosophie et à certaines difficultés que pose son enseignement au lycée. Enfin, j'exposerai brièvement le plan d'ensemble d'après lequel cette thèse a été conçue.

UN SAVOIR DÉFENSIF ?

Au moment de rédiger cette introduction, je me souviens de mes années d'études à l'université Paris Nanterre⁹. Lorsque j'entrepris, en 1995, de me préparer à passer les concours de recrutement de l'enseignement secondaire, le CAPES et l'agrégation externes de philosophie, je pris l'habitude de m'exercer quotidiennement à élaborer des plans détaillés de dissertation, la dissertation étant, avec le commentaire de texte, l'une des deux épreuves écrites d'admissibilité

7. Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris : Éditions du Seuil.

8. Montaigne. (1588). *Essais*. Je cite Montaigne dans une édition d'Emmanuel Naya, Delphine Reguig et Alexandre Tarrête parue en 2009 aux Éditions Gallimard.

9. L'université s'appelait alors Paris X-Nanterre.

de chacun de ces concours. Cette préparation méthodique débutait invariablement par l'analyse problématisée de sujets que je tirais, au hasard, dans des listes de questions tombées aux sessions de concours des années précédentes : *Qu'est-ce qu'un paysage ? Une loi n'est-elle qu'une règle ? Peut-on avoir confiance en la raison ?*¹⁰ Une fois passée l'étape de l'élaboration de la question et après avoir construit une problématique à partir de laquelle j'échaffaudais un plan détaillé du développement, il me fallait esquisser, puis rédiger entièrement une introduction. Ce dernier exercice était devenu à lui seul une sorte de routine : je m'y exerçais chaque jour de manière à pouvoir problématiser toute question, quelque inattendue qu'elle pût être, lors des épreuves écrites et orales.

Parallèlement à cet entraînement intensif, ce travail s'accompagnait d'un apprentissage également quotidien qui consistait, d'un côté, à apprendre par cœur des citations d'auteurs ou des références à des passages d'œuvres et, de l'autre côté, à réciter celles-ci à voix haute, puis à les commenter pas à pas. À titre d'exemple, je n'apprenais pas seulement à conserver dans ma mémoire ce qu'Aristote avait écrit sur l'imitation dans sa *Poétique*. Conformément aux exigences de ces épreuves, telles qu'elles figuraient dans les rapports de jurys de concours que j'avais consultés, j'en apprenais la référence exacte : Aristote, *Poétique*, 4, 1448 b 4-19. Lorsque j'écrivis *par cœur*, je ne me paie donc pas de mots : il s'agissait bien pour moi de mémoriser intégralement des paroles d'auteurs et des références à des textes et de les commenter oralement pour moi-même de façon à ce que, les ayant complètement intégrées par cette répétition, je pusse les mobiliser à loisir lors des épreuves écrites.

Apprendre à philosopher ou préparer des élèves à passer des épreuves ?

Lorsque, parvenu au terme d'une recherche doctorale qui a rythmé mon quotidien durant de longues années, je porte un regard rétrospectif sur ce parcours d'étude et de formation qui a précédé mon entrée dans l'Éducation nationale en tant que professeur de philosophie, je prends conscience du fait suivant : qu'il me faille m'exercer à dissenter ou à expliquer des auteurs à voix haute, dans un cas comme dans l'autre, mon objectif conscient était alors le même : il s'agissait pour moi d'être en capacité, comme le préconisait récemment le rapporteur d'un jury de concours, Pierre Lauret (Lauret, 2015)¹¹, dans son analyse de la première épreuve écrite de composition de l'agrégation externe de philosophie de 2015, de traiter tout sujet, quelque complexe qu'il fût, à partir de la mobilisation d'une « culture consistante » (p. 11) et de « construire un discours cohérent et inventif sur des questions qui, pour être classiques, ne sont pas pour autant des questions de cours appelant la simple restitution d'un savoir. » (p. 11-12)

Devenu enseignant, ce fut, durant plusieurs années, cet esprit dans lequel je m'étais préparé à passer les épreuves des concours de recrutement de l'Éducation nationale que je cherchais consciemment à promouvoir auprès des élèves de terminale que je rencontrais : comme si, pour moi, il s'était moins agi de transmettre à mon tour une expérience personnelle de formation

10. Cette liste, évidemment, n'est pas exhaustive.

11. Lauret, P. (2015). Composition de philosophie sans programme. Dans P. Mathias (Ed.), *Agrégation externe de philosophie. Rapport de jury* (p. 11-27). Consulté sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_ext/73/1/philo_486731.pdf.

intellectuelle, expérience faite au contact d'idées rencontrées à la fois dans des œuvres philosophiques et dans la parole d'universitaires chargés de commenter et d'expliquer celles-ci, que de *préparer* des élèves, à travers l'acte de dissenter ou d'analyser un texte, à passer et à réussir l'épreuve de philosophie au baccalauréat. Sans doute n'y a-t-il pas lieu de s'étonner outre mesure de ce souci de réussite et du fait que l'objectif du baccalauréat ait pu infléchir en grande partie ma pratique d'enseignement au point de reléguer au second plan la part d'initiation inhérente à une discipline telle que la philosophie. En effet, si l'année de philosophie, en classe de terminale, est une initiation, elle n'en est pas moins finalisée par les épreuves du baccalauréat et cette visée est inscrite en toutes lettres dans les textes qui réglementent les responsabilités pédagogiques du professeur de philosophie. L'enseignement de la philosophie, stipule ainsi le programme national en vigueur¹², est dispensé « durant une seule année, à la fin du cycle secondaire, et sanctionné par les épreuves d'un examen national ». Toutefois, comme pouvait m'y inviter notamment l'exemple de mes pairs, j'aurais pu envisager les moyens de cette réussite en adoptant d'autres modalités pédagogiques que celle de la leçon de concours et considérer cette dernière comme une modalité particulière d'une épreuve de recrutement et non comme un modèle canonique pour ma pratique d'enseignement.

Enseigner à penser ou penser des pensées ?

Aujourd'hui, avec le recul de nombreuses années d'expérience d'enseignement et un parcours en sciences de l'éducation qui m'a offert l'occasion, à travers une formation à la clinique d'orientation psychanalytique, de revisiter l'histoire des liens souterrains qui me rattachaient à la philosophie et à l'apprentissage de cette discipline que j'enseigne, je ferai l'hypothèse suivante : comme m'incline à le supposer cette évocation de mes années de préparation aux concours de recrutement, mes débuts dans l'enseignement auraient pu être marqués par un investissement psychique de mon rapport au savoir philosophique qui se serait construit en partie défensivement, au fil d'une préparation aux épreuves des concours et, en particulier, aux épreuves orales d'admission, comme si, finalement, je m'étais moins préparé à *passer* une épreuve qu'à me mettre en condition psychique afin d'en supporter certains effets désagréables sur moi : l'angoisse, par exemple, de ne pas disposer des références adéquates pour traiter un sujet et de devoir composer, malgré tout, jusqu'au terme de l'épreuve. Plus précisément, je proposerai l'hypothèse qu'à travers l'acte de dissenter ou d'expliquer un texte, en classe, l'acte d'analyser un concept, de construire un raisonnement, d'élaborer une argumentation, de problématiser une notion, donc dans l'acte de philosopher tel qu'il est défini à la fois dans les rapports de jurys de concours et dans les textes qui réglementent l'enseignement de la philosophie au lycée, il aurait moins été question, pour moi, à proprement parler, de faire de la philosophie, c'est-à-dire d'enseigner à penser des pensées déjà formées, empruntées à l'histoire de la philo-

12. Programme de philosophie des séries générales applicables à la rentrée 2003 (Arrêté du 27 mai 2003. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 25 du 19/06/2003); Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 7 du 01/09/2005. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs7/MENE0501664A.htm>.

sophie, afin de procéder à un examen critique de celles-ci (Montefiore, 2004)¹³ que d'inscrire ma pratique d'enseignement, sans en avoir vraiment conscience, à l'horizon d'un tout autre objectif : dans la perspective de *penser des pensées*, certes, mais en donnant à ce terme de *penser*, non pas tant le sens critique qu'il recouvre, en philosophie, comme exercice de la raison et activité du jugement, que l'acception d'un certain travail psychique sur ses propres pensées. C'est une telle acception, par exemple, que lui donne, en particulier, Didier Anzieu (D. Anzieu, 1994, p. 21)¹⁴ lorsque, dans la Proposition 8 de son ouvrage consacré au *penser*, il réélabore une notion issue des travaux du psychanalyste Bion, celle d'*appareil à penser les pensées*, et définit l'esprit, à partir de son étayage sur le moi-peau, comme un « appareil mental » qui, pensant des pensées, s'efforce de « réunir » (p. 21) celles-ci « dans un corps de pensées » (p. 21) et leur confère ainsi maintenance (p. 113), consistance (p. 113) et contenance (p. 129).

Pourtant, n'avais-je pas choisi d'entreprendre des études de philosophie en raison même de mon intérêt très vif pour l'histoire, la critique et la vie des idées philosophiques ? N'avais-je pas développé une disposition d'esprit croissante à l'égard de ce que Hannah Arendt (Arendt, 1978/1981)¹⁵ appelle la vie de la pensée ? Et n'était-ce pas principalement pour cette raison, pour vivre de cette vie de l'esprit, que je souhaitais enseigner la philosophie et en transmettre l'histoire, le savoir et l'expérience ?

QU'ENSEIGNE-T-ON QUAND ON ENSEIGNE LA PHILOSOPHIE ?

Il y a là, dans cette brève évocation d'un aspect de mon parcours d'études et d'une partie de ma carrière d'enseignant, une matière à penser qui, pour moi-même, constitue, en grande partie, l'une des sources heuristiques de cette recherche doctorale : en effet, si, comme l'explique Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2013b)¹⁶, l'institution scolaire « a intérêt à faire “comme si” les enseignants transmettaient des objets de savoir communs » (p. 93), comme si, d'un enseignant à l'autre, il ne pouvait y avoir aucune différence individuelle qui contribuât à infléchir subjectivement l'apprentissage des élèves dans un sens ou dans l'autre, dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique qui constitue, comme j'aurai à m'en expliquer, le cadre théorique de référence de cette recherche et comme l'exemple personnel que je viens d'évoquer me permet de le supposer également, les modalités de la transmission dans l'enseignement secondaire sont loin d'être aussi simples. En effet, dans la mesure où, comme en attestent les recherches menées dans ce champ théorique depuis de nombreuses années (Blanchard-Laville, 1999 ; Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005)¹⁷ et ainsi que le propose Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2013b, p. 93-

13. Montefiore, A. (2004). Doing Philosophy – Faire de la Philo. *Rue Descartes*, 45-46(3), 147-165. doi : 10.3917/rdes.045.0147.

14. Anzieu, D. (1994). *Le Penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*. Paris : Dunod.

15. Arendt, H. (1981). *La vie de l'esprit*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1978)

16. Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.

17. Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22 ; Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la

94)¹⁸, les enseignants « transmettent bien plus leurs propres modalités de rapport au savoir ou aux savoirs que des objets de savoir bien circonscrits et objectivables », on peut se demander ce qu'un professeur de philosophie transmet effectivement à un groupe d'élèves lorsqu'il enseigne sa discipline. Il y a à cela plusieurs raisons qui, bien qu'elles puissent être endossées par d'autres matières d'enseignement, participent néanmoins d'une spécificité philosophique dont je souhaiterais dire quelques mots.

La philosophie est-elle une matière d'enseignement comme les autres ?

Comme en atteste sa présence, en France, aux épreuves écrites du baccalauréat et en dépit de certaines différences que j'aurai l'occasion d'évoquer, au nombre desquelles, notamment, le fait qu'elle ne soit pas enseignée avant la classe de terminale, la philosophie est une matière d'enseignement comme une autre. Toutefois, en tant que discipline théorique, elle s'est constituée, historiquement et structurellement, au moins depuis Aristote (Dumont, 1991)¹⁹, autour de certaines caractéristiques qui la distinguent profondément des autres savoirs enseignés dans les établissements de l'enseignement secondaire français. En effet, comme l'avait souligné Aristote dans sa *Métaphysique*²⁰, la philosophie se définit elle-même comme un savoir sans objet propre, aucun savoir n'étant jugé indigne de sa curiosité intellectuelle. De ce fait, à travers l'intérêt de connaissance qu'il manifeste pour tous les champs du savoir sans exception, le philosophe se conçoit lui-même, selon Aristote, « comme possédant la totalité du savoir, dans la mesure du possible, mais sans avoir la science de chaque objet en particulier²¹. » C'est en ces termes, par exemple, plus récemment, que Georges Canguilhem définissait la philosophie (Canguilhem, 1966, p. 7)²², comme « une réflexion pour qui toute matière étrangère est bonne ». Il ne s'agit pas là d'une aptitude rhétorique qui, comme l'avait remarqué Descartes (Descartes, 1637/1988a)²³, donnerait aux philosophes « moyen de parler vraisemblablement de toutes choses, et se faire admirer des moins savants », mais de la particularité d'une discipline qui, se constituant, historiquement et intellectuellement, comme une recherche de savoir et de sagesse, procède d'un étonnement qui est au fondement des discours qu'elle construit sur le monde²⁴. Or, comme le notait Guillaume Le Blanc (Le Blanc, 1998, p. 13)²⁵ dans son commentaire de cette définition de la philosophie par Georges Canguilhem que je viens de citer, la pensée philosophique, dont le mouvement intellectuel propre, à défaut d'un objet dédié, est constitué par une « mise en problème de la réflexion », « cherche non pas à faire disparaître le problème, mais à le conserver. » Elle est donc fondamentalement problématique, dans ses

formation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 111-162.

18. Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.

19. Dumont, J.-P. (1991). Introduction. Dans J.-P. Dumont (Ed.), *Les écoles présocratiques*. Paris : Éditions Gallimard. Il s'agit de l'introduction à l'édition de poche des *Écoles présocratiques* (p. III-LXVII).

20. *Métaphysique*, A, 2, 982 a 5.

21. *Ibid.*

22. Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses Universitaires de France.

23. Descartes, R. (1988). *Discours de la méthode*. Paris : Bordas. (Œuvre originale publiée en 1637) Il s'agit de la première partie, p. 573 de l'édition de Ferdinand Alquié.

24. Platon, *Théétète*, 155 d dans la pagination d'Henri Estienne.

25. Leblanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris : Presses Universitaires de France.

méthodes comme dans ses fins, et cette problématique est étroitement associée à une position de non-savoir consciente d'elle-même qui est fondatrice du projet théorique à l'horizon duquel elle se situe, celle d'une recherche de la vérité (Boutroux, 1989)²⁶.

Compte tenu de cette particularité de la philosophie et de son enseignement, on peut se demander, dans le cadre d'une clinique d'orientation psychanalytique qui fait de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre des mouvements infléchis en partie par des processus psychiques inconscients, de quelles manières des enseignants peuvent vivre l'acte d'avoir à enseigner une discipline dont une telle problématique est historiquement constitutive : qu'éprouve-t-on à transmettre les rudiments d'une matière d'enseignement dont l'expérience serait étroitement liée au ressenti d'un manque essentiel, d'un non-savoir fondamental, constitutif du désir d'apprendre, et dont la « valeur » principielle, selon les termes du philosophe Bertrand Russell (Russell, 1912/1989, p. 182-183)²⁷, résiderait « dans son caractère incertain même » ? Comment des enseignants vivent-ils le fait d'enseigner une discipline qui se définit, historiquement, comme une recherche et non comme une possession de savoir et de sagesse (Jaspers, 1953/2015, p. 10-11)²⁸, à l'opposé d'un « savoir mis en formules, définitif, complet, transmissible par l'enseignement », donc à partir d'un manque irréductible, et dont l'une des difficultés réside dans le fait que, comme l'a proposé Kant (Kant, 1765/1980a)²⁹, on ne peut pas à proprement parler l'apprendre, mais seulement apprendre à en faire ? Comment vivent-ils un enseignement qui, faisant ainsi fond sur un tel manque, s'adresse à des élèves qui n'ont pas choisi d'être mis à une place où il s'agit de supporter, de traverser, voire de cultiver l'épreuve d'un tel manque en admettant, comme une position de principe, ainsi que l'avait proposé Karl Jaspers (Jaspers, 1953/2015, p. 10-11), qu'en philosophie, les questions « sont plus essentielles que les réponses » et qu'ainsi, « chaque réponse devient une nouvelle question » ?

Enseigner la philosophie et préparer au baccalauréat

Par ailleurs, dans l'ouvrage issu de sa thèse consacrée à l'enseignement de la philosophie au lycée et en France, Bruno Poucet (Poucet, 1999)³⁰, reprenant une distinction opérée par la sociologue Viviane Isambert-Jamati entre le *curriculum formel*, c'est-à-dire « le contenu, les programmes, les finalités définies par les autorités » (p. 14) et le *curriculum réel*, soit l'enseignement « tel qu'il est pratiqué dans les classes » (p. 14-15), soulignait l'existence d'une tension historique entre les pratiques pédagogiques préconisées par les textes officiels et promues par les inspecteurs pédagogiques régionaux et les pratiques effectives, telles qu'elles ont lieu dans

26. Boutroux, É. (1989). *Leçons sur Socrate*. Paris : Éditions universitaires. Le texte de ces leçons date des années 1880-1881.

27. Russell, B. (1989). *Problèmes de philosophie*. Paris : Payot. (Œuvre originale publiée en 1912)

28. Jaspers, K. (2015). *Einführung in die Philosophie*. München, Deutschland : Piper Verlag. Je cite cette œuvre dans la traduction de Jeanne Hersch : Jaspers, K. (1965). *Introduction à la philosophie*. Paris : Plon. (Œuvre originale publiée en 1953)

29. Kant, E. (1980). *Annonce de M. Emmanuel Kant sur le programme de ses leçons pour le semestre d'hiver 1765-1766*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1765)

30. Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*. Paris : CNRS ÉDITIONS.

chaque classe des lycées. En effet, si, comme le rappelle Bruno Poucet (Poucet, 1999)³¹, les « inspecteurs généraux » (p. 14) soulignent l'exigence « qu'il faut enseigner la philosophie et non préparer le seul baccalauréat » (p. 14), l'étude de la philosophie qui, dans le système scolaire français et à de rares exceptions³², n'intervient pas avant la terminale, rencontre, selon cet historien, dans l'épreuve du baccalauréat et pour les enseignants qui ont la responsabilité d'en transmettre l'expérience, une source de conflit potentielle : car, comment des enseignants pourraient-ils satisfaire l'ambition de faire découvrir les rudiments d'une discipline à des élèves de terminale qu'il faut également préparer aux épreuves du baccalauréat ? Comment concilier initiation et préparation, découverte et évaluation, sur une période aussi courte que celle d'une année scolaire tout en faisant du doute, de l'incertitude et du non-savoir des fonctions consubstantielles à l'acte de philosopher ?

La parole magistrale et les limites de son exemplarité

Enfin, comme je l'exposerai dans la deuxième partie de ce travail, l'enseignement de la philosophie au lycée repose en grande partie, dans l'histoire de cette discipline comme dans les textes officiels qui en règlent actuellement les modalités et les normes, sur le principe d'une exemplarité de la parole magistrale : par la démonstrativité de son discours, le maître, en effet, aurait vocation à donner à ses élèves, dans l'espace didactique de la classe, un exemple des opérations intellectuelles fondamentales sur lesquelles ces derniers doivent prendre modèle lors des épreuves finales du baccalauréat. De ce fait, on peut se demander ce que ressentent des enseignants dont la tâche principale, dans ce métier dit *de la relation*³³, ne peut jamais strictement consister à déployer devant des élèves une telle modalité de parole, mais coïncide, surtout, le plus souvent, avec la nécessité de composer avec un groupe et de rappeler à celui-ci des règles élémentaires de discipline et de savoir-vivre.

En effet, si, comme l'ont proposé Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi (Blais, Gauchet, & Ottavi, 2014)³⁴, ce qui « fait le maître » (p. 95) et « singularise » (p. 96) celui-ci « en tant que personne » (p. 96), réside essentiellement dans « un rapport de possession à son domaine qui rend ce rapport accessible aux autres, qui l'ouvre de l'intérieur sur autrui, qui l'érige en exemple vivant » et que, de ce fait, comme y a également insisté l'historienne Françoise Waquet (Waquet, 2003)³⁵, la parole magistrale n'est pas « un outil de communication parmi d'autres, mais aussi un acte par lequel la coprésence des êtres s'atteste dans un échange de pensées qui fait événement pour ses partenaires » (p. 101), on peut se demander si toutes les conditions scolaires sont réunies pour qu'une telle modalité de transmission puisse se produire dans des classes de lycées.

31. Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*. Paris : CNRS ÉDITIONS.

32. Actuellement, la philosophie peut être enseignée dans le cadre des enseignements d'exploration en classe de seconde. Il peut être également proposé une heure d'initiation en première littéraire.

33. Cifali, M., & Périlleux, T. (2012). Introduction. Dans *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. Paris : L'Harmattan.

34. Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Éditions Stock.

35. Waquet, F. (2003). *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir, XVIe-XXe siècle*. Paris : Albin Michel.

Si l'acte de philosopher est étroitement lié à la possibilité qu'une certaine parole se déploie dans cet espace, parole témoignant, par sa présence même, d'une pensée en acte, vivante, comment cet acte peut-il être vécu par des professionnels si ses conditions de possibilité, liées elles-mêmes à la nécessité de composer avec un groupe, n'en sont jamais complètement satisfaites ?

Ces questions forment moins l'annonce d'un programme qu'elles n'esquissent un ensemble de problèmes théoriques auxquels m'a confronté l'analyse des entretiens cliniques que j'ai réalisés auprès de professeurs de philosophie. Elles interviennent à ce moment précis où, chargé d'introduire cette recherche doctorale, je rassemble certaines des principales questions que cette dernière a suscitées en moi. C'est là, pour moi qui suis l'auteur de cette introduction, la part de rétrospection que j'évoquais plus haut.

Ces problèmes ayant été esquissés, qu'en est-il, à présent, de ce que je propose de lire au cours de cette recherche ?

QUELQUES INDICATIONS CONCERNANT LE PLAN D'ENSEMBLE DE CETTE THÈSE

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le cadre d'une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Elle est constituée principalement d'entretiens cliniques non-directifs qui ont été réalisés auprès de six professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire et porte sur l'enseignement de la philosophie en France, tel qu'il est actuellement dispensé dans les classes terminales des séries générales et technologiques des lycées. Elle porte, plus particulièrement, sur une analyse de ressentis de professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire interviewés à partir de la consigne suivante : *J'aimerais que vous me disiez, comme ça vous vient, comment vous vivez le fait d'enseigner la philosophie.* Étant moi-même professeur de philosophie dans l'enseignement secondaire, une première question à laquelle j'aurai à répondre concerne mon implication dans cet objet de recherche. Compte tenu de cette implication, selon quelles modalités théoriques celui-ci a-t-il été construit ? Quelles incidences ont pu infléchir son élaboration ?

Si je suis impliqué de plusieurs manières dans l'objet de cette thèse ou, pour reprendre le mot qu'emploie métaphoriquement le sociologue Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1984, p. 11) dans l'ouvrage qu'il consacrait, en 1984, au monde universitaire français, si je suis *pris*³⁶ dans cette recherche, il ne s'agira pas pour autant, à travers l'analyse de cette implication et de ce que, dans un chapitre à venir, j'appellerai, plus précisément, mon contre-transfert de chercheur clinicien, de m'engager dans une réflexion philosophique qui viserait à tenter d'explicitier certaines des conditions de production de mon discours au sens foucauldien (Foucault, 1969) d'une élucidation de l'archive de ma recherche³⁷. Pour reprendre les mots de Pierre Bourdieu dans l'ouvrage que je viens de mentionner (Bourdieu, 1984) et qu'il avait consacré à la difficulté de constituer son objet de recherche à partir d'un « monde social dans lequel on est *pris* » (p. 11) soi-même tout en ayant conscience de « tout ce qu'on ne peut savoir que si l'on en est » et de « tout ce

36. Bourdieu, P. (1984). *homo academicus*. Paris : Les Éditions de Minuit. Le titre de l'ouvrage ne comporte aucune majuscule.

37. Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Éditions Gallimard. Je me réfère, sur ce point, au chapitre V de la troisième partie, *L'a priori* historique et l'archive.

qu'on ne peut ou ne veut pas savoir parce qu'on en est » (p. 11), il ne s'agira pas non plus pour moi de viser à « objectiver l'objectivation » (p. 18) en veillant à faire du « code » (p. 18), « instrument d'analyse », un « objet d'analyse » (p. 18). Dans le champ de la clinique d'orientation psychanalytique dans laquelle s'inscrit cette recherche, tout mon effort consistera, comme je l'explique au cours de la première partie, à mettre en perspective des éléments personnels indispensables à la compréhension de certains aspects de ma recherche et de proposer ainsi une anamnèse, nécessairement partielle, de mon rapport à cet objet de recherche, dans l'acception que Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2013b, p. 94) donne à ce mot d'anamnèse lorsqu'elle évoque la manière dont le rapport au savoir de chaque enseignant « s'est construit » dans l'« histoire personnelle et professionnelle³⁸ ».

Première partie

Certaines questions relatives à l'analyse de mon implication et de mon contre-transfert de chercheur clinicien constituent ainsi la première partie de ce travail qui s'intitule La construction de l'objet de recherche. Dans cette partie qui comporte trois chapitres, après avoir abordé des questions qui portent sur l'écriture clinique de cette thèse, je consacrerai le deuxième chapitre à la relation d'éléments personnels et professionnels. Le troisième chapitre exposera la mise en œuvre et l'élaboration de mon questionnement de recherche.

Deuxième partie

Dans la mesure où cette thèse porte sur l'enseignement actuel de la philosophie au lycée, il m'a semblé indispensable de fonder mon analyse sur une « démarche d'anamnèse » (Ottavi, 2010, p. 122)³⁹ (p. 90) complémentaire de celle que je viens d'évoquer, non pas tant dans le but de proposer un diagnostic de cet enseignement que dans le souci « de comprendre en quoi le passé nous constitue » (p. 90), « vit en nous » (p. 90) et, ainsi, détermine vraisemblablement une part d'un imaginaire collectif présent dans certaines modalités de la transmission de l'expérience philosophique au lycée. C'est la raison pour laquelle la deuxième partie de ce travail comporte des éléments d'analyse historiographique. Cette partie comporte trois chapitres : le premier est consacré à la pédagogie de l'enseignement au lycée. Le second rassemble des éléments d'historiographie de l'enseignement de la philosophie. Le troisième propose, à partir d'une lecture clinique d'un écrit d'inspecteur de philosophie, quelques pistes pour une clinique de l'enseignement philosophique.

Troisième partie

Enfin, dans le cadre de cette recherche, six entretiens cliniques non-directifs ont été réalisés. C'est à l'analyse de ces entretiens qu'est consacrée la troisième partie de cette thèse. Cette

38. Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.

39. Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2010). *Conditions de l'éducation*. Paris : Librairie Arthème Fayard/Pluriel. (Œuvre originale publiée en 2008)

partie comporte quatre chapitres : le premier réunit des éléments de réflexion d'ordre épistémologique. Le second comporte une présentation des entretiens et aborde certaines questions méthodologiques. Le troisième chapitre est consacré à l'analyse des entretiens que j'ai réalisés auprès de professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire, entre le 19 mars 2013 et le 11 octobre 2014. Le quatrième chapitre, enfin, propose une mise en perspective des entretiens et de certaines de leurs thématiques transversales.

Commençons donc.

Première partie

LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE

PRÉAMBULE

Lorsque, à l'issue de mon master 2 en sciences de l'éducation, j'ai commencé à réfléchir à un projet de thèse, le schéma de recherche que j'avais à l'esprit était assez analogue au parcours doctoral dont Jean-Luc Rinaudo (Rinaudo, 2002) relate certaines étapes dans l'ouvrage, issu de sa thèse, consacré au rapport des enseignants à l'informatique⁴⁰. Dans l'introduction de ce livre, Jean-Luc Rinaudo explique de quelle manière il en était venu à passer d'un usage personnel de l'informatique, dans son propre cadre professionnel, à une recherche doctorale sur l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement. Il s'agissait ainsi pour lui de tenter de comprendre, à partir d'une expérience personnelle initiale d'« informaticophile » (p. 10), comment des enseignants se représentent et vivent leur rapport à l'informatique, dans l'exercice de leur profession, qu'ils fassent ou non usage de l'ordinateur.

Si mon projet de recherche initial était aussi motivé par le but conscient d'explorer des pratiques enseignantes en philosophie, il était également sous-tendu par plusieurs éléments personnels latents dont je n'avais pas complètement pris conscience : d'un côté, parmi ces derniers, figuraient ainsi certaines hypothèses théoriques relatives au rôle de l'image dans l'enseignement de la philosophie, hypothèses issues de ma propre pratique d'enseignant dont je n'avais pas élaboré psychiquement de nombreux présupposés cliniques personnels; de l'autre côté, j'avais acquis, sur un plan professionnel, une conviction théorique que je souhaitais vérifier sur des pratiques d'autres enseignants de philosophie. Cette conviction portait sur une fonction de contenance psychique que me semblait pouvoir exercer une image vidéoprojetée sur l'apprentissage des élèves, en cours de philosophie. Dans sa première formulation, mon projet de thèse était donc dominé par une attente intellectuelle de vérification d'hypothèses provisoires et par l'espoir que cette étude me permettrait de confirmer aussi celles-ci.

Je préciserai ces différents aspects significatifs de mon travail lorsque j'aborderai le rôle du séminaire doctoral dans la construction de mon objet de recherche. Je souhaiterais pour l'instant, en premier lieu, exposer des avancées que m'a permis de réaliser une prise de conscience progressive de ces aspects latents de ma recherche, puis, évoquer certains éléments personnels et professionnels dont la relation me paraît indispensable à la compréhension de ma démarche dans ce travail de thèse et à l'objet sur lequel porte celui-ci.

40. Rinaudo, J.-L. (2002). *Des souris et des maîtres. Rapport à l'informatique des enseignants*. Paris : L'Harmattan. Le récit que j'évoque se trouve en introduction.

CHAPITRE 1.

D'UN SAVOIR SUR SOI À RENDRE CONSCIENT

En m'engageant dans ce travail doctoral, j'avais bien conscience, comme l'avait proposé Jacqueline Barus-Michel (Barus-Michel, 1986), que j'étais pour moi-même l'objet irréductible, fut-il résiduel, de ma propre recherche⁴¹. Lorsque je repris des études à l'université Paris Nanterre, en 2007, dans le cadre d'un master 1 professionnel consacré au développement de compétences en formation d'adultes, puis à l'occasion d'un master 2 professionnel centré plus spécifiquement sur l'analyse clinique de pratiques professionnelles, j'avais eu en effet l'occasion de prendre mieux conscience de certains ressorts psychiques personnels qui pouvaient infléchir ma pratique d'animateur de groupe. Aussi étais-je acquis, au moins intellectuellement et au début de ce travail de thèse, à l'idée d'être irréductiblement et profondément impliqué dans ma recherche.

Puis, de proche en proche, en m'avançant plus en avant dans l'élaboration de mon rapport à l'objet de ma recherche et à la faveur des séminaires doctoraux, des rencontres avec mon directeur de thèse et d'un travail psychanalytique personnel, je pus prendre conscience du fait que des mobiles d'ordre psychique, dont je n'avais pas mesuré toute l'ampleur, orientaient en sous-main mon travail de recherche, parallèlement à certains de mes investissements épistémophiliques⁴² conscients. En effet, comme le personnage dont une œuvre de Sophocle, *Œdipe roi*, avait inspiré à Freud (Freud, 1950/1991a) sa lettre à Fliess sur le complexe d'Œdipe⁴³, il m'a semblé que cette recherche doctorale se constituait pour moi à la manière d'une enquête dont j'eus été tout à la fois, sans pouvoir l'admettre complètement, l'une des clefs, l'une des énigmes et l'un des principaux obstacles.

Aujourd'hui, et avec le recul de nombreuses années d'élaboration et d'écriture, je formulerais volontiers cette énigme dans les termes suivants : pour moi, jusqu'à ce jour, pour l'essentiel et dans le fil que m'a toujours semblé m'inspirer l'image platonicienne d'Éros philosophe, cette divinité dont Platon décrit l'état ordinaire, entre sagesse et ignorance⁴⁴, l'acte d'enseigner la philosophie n'a eu de cesse de se confondre avec le geste suivant : tenter de susciter chez des élèves un désir de penser et de s'interroger plutôt que de chercher à transmettre un ensemble

41. Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, 377(XXXIX), 801-804.

42. J'emploie l'adjectif *épistémophilique* non dans son usage le plus ordinaire, celui d'un plaisir à apprendre concomitant d'une curiosité qui serait « naturelle », mais dans son acception kleinienne, celle d'une curiosité irriguée essentiellement par une connaissance du sexuel. Sur ce point, je me réfère à l'article de Jacques Arveiller (Arveiller, 2012) : Arveiller, J. (2012). Épistémophilie. *Le Télémaque*, 41(1), 19-26. doi :10.3917/tele.041.0019.

43. Il s'agit de la lettre du 15 octobre 1897. Freud, S. (1887-1902/1991). *La naissance de la psychanalyse* (6^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

44. Platon, *Le Banquet*, 204 a dans la pagination d'Henri Estienne.

de savoirs constitués historiquement que des lycéens n'auraient plus qu'à apprendre, puis à restituer, sans les ressaisir personnellement. Quel désir ai-je donc pu souhaiter inconsciemment susciter chez ces derniers pour que cette transmission de l'expérience philosophique du questionnement soulève en moi autant d'interrogations alors même qu'elle s'inscrit dans un modèle hérité de la maïeutique socratique ? En d'autres termes, sur quels ressentis personnels inconscients ce désir particulier de transmettre l'expérience d'une *raison érotétique*⁴⁵ a-t-il pu se former pour que j'entreprenne de faire de ce questionnement au sujet de ma pratique l'objet même de ma thèse ?

De moi et des autres

J'ai bien conscience qu'en posant ces questions, je ne peux pas m'engager à promettre une réponse puisque, aussi bien, ce n'est pas là la vocation essentielle d'une thèse de doctorat. J'aimerais néanmoins poursuivre plus en avant cette discussion préliminaire et répondre, au moins, à cette question concomitante : qu'ai-je pu comprendre à mon sujet pour que, d'une élaboration significative de ces éléments inconscients, puissent émerger des hypothèses qui ne me concernent plus directement, mais portent plus spécifiquement sur des ressentis d'enseignants de philosophie ?

Il y a là, pour moi, une question décisive. Si, comme le proposait en effet Jacqueline Barus-Michel (Barus-Michel, 1986), tout chercheur, tout bien compté, « ne cherche que lui-même⁴⁶ » (p. 801), celui-ci ne saurait éviter, « s'il veut atteindre de l'autre » (p. 801), de « passer par lui-même » (p. 801) et d'analyser ainsi le « chemin d'évitement » (p. 801) qui l'a amené à « énoncer son désir dans les termes de ses hypothèses et sous les espèces de son objet » (p. 803). Qu'ai-je donc pu élaborer psychiquement, au sujet de mon propre parcours de recherche, pour proposer des hypothèses qui puissent valoir selon les mots qu'André Green (Green, 2002, p. 12) employait au sujet de la pensée clinique : « seulement de moi, aussi des autres⁴⁷ » ?

Un objet de recherche entre homothétie et dissemblance

Comme j'aurai l'occasion de le préciser, je ne suis en effet parvenu à me détourner de l'idée que je pourrai vérifier certaines des hypothèses que j'avais échaffaudées *avant* de m'engager dans des entretiens cliniques qu'à partir du moment où j'ai pu clarifier un peu mieux certains éléments psychiques personnels qui me reliaient souterrainement⁴⁸ à mon objet de recherche.

Cette difficulté à me distancier de celui-ci est notamment lié au rapport particulier que j'entretiens à l'égard d'une pratique d'enseignement dans laquelle je suis moi-même engagé. En effet,

45. J'emprunte cette notion de *raison érotétique* qui est construite à partir du grec classique *erotêsis*, interrogation, à un article de Simone Goyard-Fabre (Goyard-Fabre, 2007) consacré au rôle de l'« interrogativité » (p. 239) dans l'acte de penser dans l'œuvre du philosophe Francis Jacques. Goyard-Fabre, S. (2007). Parler, dire, penser. Du dialogisme transcendantal à l'érotétique générale. *Revue de métaphysique et de morale*, 54(2), 239-272. <http://dx.doi.org/10.3917/rmm.072.0239>.

46. Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, 377(XXXIX), 801-804.

47. Green, A. (2002). *La pensée clinique*. Paris : Éditions Odile Jacob.

48. Je précise cette notion d'un travail psychique *souterrain* dans l'une des sections de cette première partie, la section 3.3.2, page 74.

dans cette recherche qui est consacrée à la manière dont des professeurs de philosophie de lycée, invités à évoquer leur pratique professionnelle, parlent subjectivement, comme ils le peuvent, des ressentis qui accompagnent celle-ci, plusieurs liens subjectifs, notamment professionnels, me relient étroitement à mon objet. Ainsi, si je mets entre parenthèses le fait que l'un des lycées dans lequel j'ai exercé jusqu'en 2017, période qui correspond aux six premières années de ma recherche, était situé dans une Zone d'Éducation Prioritaire et que cette caractéristique n'est le cas d'aucun des enseignants que j'ai rencontrés, les entretiens réalisés ont été effectués auprès de professeurs de philosophie dont les conditions d'exercice sont similaires à celles que je connais moi-même, pour autant que je puisse en juger compte tenu des rares informations que ceux-ci m'ont données directement, tant sur leurs pratiques respectives que sur leur grade, leur emploi du temps ou encore sur les classes et les élèves rencontrés⁴⁹.

Je ferai donc l'hypothèse que ce sont mes propres ressentis contre-transférentiels d'enseignant, et non pas seulement de chercheur, qui ont été sollicités, non seulement lors de mon entrée en thèse, mais également, au-delà, au moment de l'enregistrement des entretiens, puis de leur transcription, de leurs écoutes et lectures successives et de leur analyse. C'est la raison pour laquelle, en un sens, et pour reprendre les termes qu'emploie Jacqueline Barus-Michel (Barus-Michel, 1986, p. 801)⁵⁰, il existe un rapport d'*homothétie* et non pas une complète *dissemblance*, entre la profession que j'exerce et mon objet de recherche. Toutefois, l'une des raisons de la difficulté que j'évoque ne me semble pas résider uniquement dans cette relation « en miroir ».

En effet, si j'ai pu envisager d'aller à la rencontre d'altérités et d'accueillir des discours qui, pour être inattendus et surprenants au regard des hypothèses que j'avais déjà faites, n'en étaient pas moins tout autant heuristiques, cela ne s'est pas fait sans avoir à fournir un travail d'élaboration psychique coûteux. Au cours de ce travail qui s'est poursuivi au moins jusqu'à ma sixième année de thèse, il m'est devenu possible, de proche en proche, non seulement de comprendre, mais également de ressentir que mon objet d'étude s'était constitué pour moi sous les traits inconscients de ce que Claudine Samalin-Amboise (Samalin-Amboise, 1986, p. 812), appelle un objet pulsionnel⁵¹ et qu'ainsi, il suscitait en moi des angoisses et des contre-investissements psychiques. J'aimerais illustrer cet aspect de ma recherche au moyen d'un court exemple.

Expression symptomale d'une difficulté à progresser dans l'élaboration de mon objet de recherche

Au cours de ma troisième année de thèse, ressentant certaines difficultés à progresser dans l'analyse des trois premiers entretiens réalisés, j'ai éprouvé le besoin d'étayer mes recherches sur des outils informatiques. Il s'agissait pour moi, dans l'argumentaire conscient que je m'en donnais alors, de tirer parti d'une instrumentation qui m'eût permis d'affiner mon travail sur

49. Ces différents points sont détaillés dans le tableau 2.3, page 142.

50. Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, 377(XXXIX), 801-804.

51. Samalin-Amboise, C. (1986). La prise de distance ou l'autre scène de l'implication. *Bulletin de psychologie*, 377(XXXIX), 809-815.

l'analyse de l'énonciation et du contenu latent de ces entretiens

La méthode que j'avais adoptée comme préalable à l'analyse de ces trois premiers entretiens était la suivante : après avoir constitué une liste de trente-trois catégories syntaxiques et lexicales que j'avais établie à partir d'une lecture des ouvrages de Laurence Bardin (Bardin, 1977)⁵² et de Dominique Maingueneau (Maingueneau, 1996)⁵³, j'avais entrepris de segmenter la transcription du premier entretien, celui avec Marie, en autant de minutes que ce dernier contenait, soit quarante-deux. Puis, me servant d'un outil informatique spécialisé dans l'analyse de données numériques, *Tinderbox* (Bernstein, 1983)⁵⁴, j'entrepris, minute par minute, une analyse de l'énonciation de cet entretien, en cherchant à repérer visuellement, au moyen d'un jeu de couleurs, toutes les occurrences de ces différentes catégories. Mon intention consciente était de me servir de cet outil afin d'établir à quelles minutes du contenu manifeste chronologique et dans quel contexte thématique émergeaient certaines inflexions données au discours et de construire ainsi une *physionomie* de chaque entretien.

Cette segmentation extrêmement serrée du matériel des entretiens m'avait été suggérée par les découpages en séquences thématiques qu'avait opérés Brigitte Charrier (Charrier, 2009) sur un corpus empirique constitué de l'enregistrement d'une réunion d'enseignants⁵⁵. Comme on peut aisément le comprendre et comme Brigitte Charrier l'avait elle-même proposé en évoquant la possibilité qu'un tel découpage se soit constitué pour elle comme une « attitude offensive sur l'objet de recherche » (p. 105) qui aurait visé inconsciemment à défendre « l'intégrité du moi du chercheur » (p. 105), cette segmentation, pour précise et rigoureuse qu'elle fut, avait surtout pour effet de me détourner, temporairement, d'une élaboration de mes propres ressentis contre-transférentiels à l'égard du matériel enregistré. Elle témoignait ainsi de la manière dont mon objet de recherche suscitait en moi un contre-investissement psychique assez vif dont l'une des manifestations symptomales consistait à contenir et à limiter un travail d'élaboration sur certaines résonances psychiques que produisaient en moi l'écoute, puis la lecture et l'analyse des entretiens.

Une formation à l'écriture clinique

Il ne s'agissait donc pas seulement pour moi de reconnaître que les enseignants interviewés n'étaient pas nécessairement confrontés exactement aux mêmes problèmes que ceux que j'avais pu rencontrer dans ma propre pratique professionnelle. Il s'agissait surtout d'apprendre à écouter et à réécouter, à lire et à relire *cliniquement* le matériel recueilli, en accueillant celui-ci dans son originalité d'objet singulier.

Je dirais ainsi volontiers, comme l'écrivait Didier Houzel, en 2003, dans la conclusion du chapitre qu'il consacrait au concept d'enveloppe psychique (Houzel, 2003)⁵⁶, que j'ai pu faire

52. Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

53. Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

54. Bernstein, M. (2006). *The Tinderbox way*. Watertown, MA : Eastgate Systems.

55. Charrier, B. (2009). *Approche clinique du travail en équipe pédagogique. Vers un rapport au savoir d'équipe ? Analyses de réunions concernant trois équipes d'enseignant(e)s de Lettres modernes* (Thèse de doctorat, Paris Ouest Nanterre La Défense).

56. Houzel, D. (2003). L'enveloppe psychique : concepts et propriétés. Dans D. Anzieu, J. Doron, D. Houzel,

l'expérience — au sens fort du mot, c'est-à-dire éprouver, ressentir —, d'être émotionnellement saisi, jusque dans l'écriture, par un « mouvement de dessaisissement » (Houzel, 2003, p. 73) par lequel « l'esprit » (p. 73), explique Didier Houzel, « accepte de perdre la maîtrise de son objet de connaissance pour se laisser surprendre par l'inattendu et questionner par le changement. » (p. 73)⁵⁷

Dans cette première partie du récit de ma recherche, je ne saurais donc faire l'économie d'une élaboration de plusieurs éléments personnels et professionnels dont j'estime aujourd'hui qu'ils m'ont amené à m'engager dans ce travail de thèse et ont accompagné souterrainement celui-ci, parallèlement à leur éclaircissement. C'est la raison pour laquelle, dans les sections qui suivent, j'examinerai la question des liens subjectifs, conscients et inconscients, qui me relie à mon objet de recherche.

1.1. QUELQUES REMARQUES PRÉJUDICIELLES

En indiquant que je souhaiterais rendre visibles certains aspects latents d'expériences personnelles et professionnelles qui auraient pu orienter en sous-main ce travail de recherche, je me réfère implicitement à plusieurs notions qui ont cours dans la recherche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et qu'il me faut tout d'abord distinguer. Il s'agit des notions d'*implication*, de *contre-transfert* et de *ressentis contre-transférentiels*.

1.1.1. *Implication, contre-transfert, ressentis contre-transférentiels*

Dans l'article qu'il a consacré à la question du contre-transfert du chercheur, Philippe Chaussecourte (Chaussecourte, 2017) analyse longuement la différence qu'établit la psychanalyste Ophélie Avron, au sujet du chercheur et de l'objet de sa recherche, entre la notion de contre-transfert et celle d'implication⁵⁸. Dans l'argumentaire d'Ophélie Avron, l'*implication* est le terme qui est employé pour désigner « toutes les relations subjectives qui lient le chercheur à son objet de recherche⁵⁹ ». Dans cette acception, l'implication du chercheur inclut « ses motivations, ses objectifs explicites et implicites, son matériel clinique, ses choix théoriques. » (p. 118) Si, comme le souligne Philippe Chaussecourte, cette définition a le mérite de clarifier la différence qui existe avec la notion de contre-transfert dans le cadre psychanalytique, elle n'en laisse pas moins dans l'ombre la question des incidences de certaines formations psychiques inconscientes chez le chercheur : par exemple, peut-on considérer un choix théorique comme l'expression d'une décision rationnelle qui serait consciente *de part en part* ? Plusieurs objections, explique Philippe Chaussecourte, s'opposent ainsi à cette définition : en particulier, si l'on ad-

A. Missenard, M. Enriquez, A. Anzieu, J. Guillaumin, É. Lecourt, & T. Nathan (Eds.), *Les enveloppes psychiques* (p. 43-73). Paris : Dunod.

57. *Ibid.*

58. Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.

59. Philippe Chaussecourte (Chaussecourte, 2017, p. 118) cite ici une définition qui figure dans un article d'Ophélie Avron (Avron, 1986) : Avron, O. (1986). Engagement clinique et théorique dans la recherche. *Bulletin de Psychologie*, 377, 797-799.

met que la « confrontation du chercheur au matériel⁶⁰ » (p. 118) enregistré, est de l'ordre d'une « interaction » (p. 118), il faut alors faire l'hypothèse que des éléments contre-transférentiels entrent aussi dans cette confrontation « lors de l'analyse des matériaux recueillis » (p. 118). C'est la raison pour laquelle, faisant mienne la distinction qu'opère Philippe Chaussecourte avec la notion d'implication, j'emploierai le terme de « ressentis contre-transférentiels », d' « éprouvés contre-transférentiels » ou d' « investissements contre-transférentiels » (Berdot, Blanchard-Laville, & Camara Dos Santos, 1997, p. 221)⁶¹ quand j'évoquerai des relations subjectives, conscientes et inconscientes, qui seraient susceptibles de me relier à mon objet de recherche et auraient pu contribuer à infléchir insensiblement celui-ci. Dans ce dernier cas, je parlerai de mon contre-transfert de chercheur dans l'acception que recouvre ce terme dans l'ouvrage de Georges Devereux (Devereux, 1967/2012)⁶², *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, lorsque celui-ci évoque des « déformations » (p. 75) que le chercheur peut faire subir au « matériau » (p. 76) de sa recherche.

1.1.2. Un objet de recherche infléchi par de l'inconscient

Dans l'article qu'elle consacrait à la prise de distance dans l'activité de recherche, Claudine Samalin-Amboise (Samalin-Amboise, 1986)⁶³, psychologue clinicienne, relatait de quelle manière elle avait été amenée à s'interroger sur sa propre implication dans une recherche consacrée à la profession d'institutrice d'école maternelle (p. 811). Ayant pris conscience du fait que son implication dans sa recherche était déterminée en grande partie par une identification inconsciente à son objet d'étude, elle n'hésitait pas à affirmer que le fait d'avoir été elle-même institutrice, donc d'avoir « été confrontée à une expérience professionnelle identique » (p. 811) à celle des enseignants sur lesquels portait sa recherche, avait été « un obstacle à la construction de l'objet » (p. 811), celui-ci ayant été déformé par des mouvements psychiques d'identification et de contre-identification.

Reprenant à mon compte certaines analyses de Claudine Samalin-Amboise dans cet article, je dirais également que s'est opéré en moi, au moins au début de mon travail, un « déplacement de mon expérience subjective d'une profession sur un thème de recherche » (Samalin-Amboise, 1986, p. 812). Ce déplacement, pour l'essentiel, aura consisté en ce que, ayant fait l'expérience, en classe de philosophie et en tant qu'enseignant, de rencontrer des difficultés dans le déploiement démonstratif d'un modèle pédagogique particulier dont j'exposerai ultérieurement certaines modalités, celui de la leçon, j'ai supposé, d'une part, qu'il en irait de même dans le ressenti des enseignants que j'aurais rencontrés et que, d'autre part, des entretiens cliniques me permettraient de vérifier et de valider des éléments d'hypothèses fondés initialement sur

60. Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.

61. Berdot, P., Blanchard-Laville, C., & Camara Dos Santos, M. (1997). La construction de l'espace psychique dans la classe. Dans C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »* (p. 217-258). Paris : L'Harmattan.

62. Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

63. Samalin-Amboise, C. (1986). La prise de distance ou l'autre scène de l'implication. *Bulletin de psychologie*, 377(XXXIX), 809-815.

cette expérience professionnelle personnelle. Plus précisément, pour citer à nouveau Claudine Samalin-Amboise (Samalin-Amboise, 1986, p. 812)⁶⁴ et faire miennes ses paroles, je dirais en ce sens que j'étais en grande partie dans l'illusion « que ce thème était extérieur à moi, alors qu'il faisait partie de moi. » Je préciserai cet aspect significatif de ma recherche dans le chapitre 3 de cette première partie.

1.1.3. Reconstituer un parcours de recherche

Je souhaiterais ainsi rendre accessibles au lecteur certains aspects latents de ma recherche sans lesquels celle-ci ne serait pas ce qu'elle est et dont des élaborations autour de ses impensés et de certaines de ses attentes théoriques m'ont permis de prendre conscience. Dans la mesure où je me propose d'établir de quelle manière certaines élaborations de mes ressentis contre-transférentiels, au moment de l'enregistrement des entretiens, puis au cours des transcriptions et des lectures successives de ceux-ci, ont contribué à enrichir l'analyse du matériel recueilli, il s'agira donc pour moi, selon la suggestion que fait Philippe Chaussecourte (Chaussecourte, 2017, p. 124)⁶⁵, de dire comment je suis parvenu aux hypothèses que je propose et d'indiquer ainsi d'où je tiens ce que j'avance. Plus précisément, au cours de cette première partie, suivant en cela l'image que propose Fethi Ben Slama (Ben Slama, 1986)⁶⁶, je souhaiterais tenter de « reconstituer le chemin parcouru » (p. 793), c'est-à-dire expliquer par quelles voies personnelles et par quels chemins d'expériences il m'a fallu passer au cours de ces années pour en venir à faire des entretiens en sciences de l'éducation et à proposer des hypothèses qui eussent certainement été tout autres, comme le rappelait Claudine Samalin-Amboise (Samalin-Amboise, 1986, p. 810)⁶⁷, s'il était agi d'un autre chercheur.

En empruntant certaines des images que j'emploie au lexique du mouvement — le chemin, le parcours, la voie —, j'ai bien conscience d'inscrire mon propos dans une démarche dont la figure de l'enquête œdipienne — de Corinthe jusqu'à Thèbes — me fournit le dessin général. Dans le champ de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, cette identification au personnage d'Œdipe et au parcours tortueux que fait accomplir à celui-ci sa pulsion de savoir, recouvre une signification emblématique dont j'ai parlé au début de ce chapitre en faisant miennes les analyses de Jacqueline Barus-Michel au sujet d'une identification inconsciente du chercheur à Œdipe. Dans mon propre parcours de recherche, cette identification revêt une signification supplémentaire que je situerai, cette fois, non plus seulement sur un plan psychique personnel, mais également sur un plan épistémologique. Cet aspect de ma recherche requiert que je relate quelques étapes d'un parcours de formation universitaire dont je préciserai certains autres aspects au chapitre suivant.

64. Samalin-Amboise, C. (1986). La prise de distance ou l'autre scène de l'implication. *Bulletin de psychologie*, 377(XXXIX), 809-815.

65. Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.

66. Ben Slama, F. (1986). Le contre-transfert dans la recherche. De la notion au paradigme. *Bulletin de psychologie*, 377(XXXIX), 791-796.

67. Samalin-Amboise, C. (1986). La prise de distance ou l'autre scène de l'implication. *Bulletin de psychologie*, 377(XXXIX), 809-815.

1.1.3.1. *Écriture philosophique et écriture clinique*

Les cinq années que j'ai consacrées, du DEUG au DEA, à l'étude de la discipline que j'enseigne, comprenaient une part significative de formation à l'écriture philosophique, dans le cadre d'enseignements principalement dédiés à l'étude de l'histoire de la philosophie. Au cours de ces années de formation à l'université Paris Nanterre qui précédèrent l'année de ma préparation aux concours de recrutement de l'enseignement secondaire, l'essentiel de mon apprentissage, en effet, ne fut voué ni à la prise de parole en public ni à l'élaboration d'une pensée dans la parole au sein d'un espace didactique, celui de la classe, compétences pourtant requises explicitement par l'exercice du métier d'enseignant auquel menaient mes études de philosophie. Ce n'est qu'au moment de préparer le CAPES et l'agrégation externes, à l'issue de mon DEA, que j'entrepris de me former également à l'oral, à travers des exercices conçus en vue des épreuves orales d'admission, la leçon et l'explication de texte. Toutefois, si ce dernier apprentissage comportait effectivement une préparation à l'improvisation d'un discours oralisé, il s'agissait d'un exercice intrinsèquement lié à l'écriture : car, même en m'exerçant à improviser oralement les notes que j'avais prises, ce que recommandaient unanimement les rapports de jurys que j'avais consultés, cette préparation à l'improvisation orale était fortement orientée par l'exigence académique d'une maîtrise rigoureuse du discours dont l'élaboration se faisait essentiellement à l'écrit.

Une écriture impersonnelle ?

Cette formation initiale, dont je vais préciser certaines modalités, a eu sur la rédaction de cette thèse plusieurs conséquences directes. D'un côté, même si, comme je le relaterai au chapitre suivant, j'eus l'occasion, au cours d'une formation universitaire ultérieure à mes études de philosophie, de suivre à deux reprises une initiation à une écriture clinique d'orientation psychanalytique, je n'en ai pas moins été très fortement marqué, sur le plan de ma formation intellectuelle, par des exigences discursives inhérentes à une certaine conception de l'écriture philosophique. En particulier, un aspect central de celle-ci, qu'il s'agisse de dissertar ou d'expliquer un texte, a toujours consisté pour moi, d'abord en tant qu'étudiant, puis en tant qu'enseignant, à m'absenter subjectivement de ma parole afin de faire advenir dans le texte de mon discours le mouvement d'une réflexion procédant démonstrativement, par un enchaînement dialectique et problématisé d'idées, de raisonnements et de concepts. Il s'agit donc d'une écriture analytique et argumentative essentiellement impersonnelle (Hoyer, 2007)⁶⁸, en ce sens précis qu'elle prétend avoir vocation, en se déprenant de toute adhérence subjective, à susciter une certaine adhésion rationnelle, indépendante de son auteur.

Il en est allé tout autrement de l'écriture de cette thèse. En effet, l'élaboration de certains ressentis et investissements psychiques contre-transférentiels que faisait émerger l'analyse du matériel clinique m'a mis dans la nécessité d'avoir à assumer un emploi du pronom personnel *je* dont l'écriture philosophique me dispensait. La rédaction de cette recherche m'a ainsi amené

68. Hoyer, P. (2007). L'enseignement de la philosophie à l'épreuve de l'individualisme. De la crise du sens au retour du sens ? *Le Débat*, 145(3), 69-83.

à me déplacer dans mon rapport à l'écriture.

Vérité et subjectivité

De l'autre côté, l'écriture de cette thèse a contribué dans une large mesure à remanier profondément mon rapport à la question de la subjectivité, notion que j'avais l'habitude d'appréhender, du fait de ma formation philosophique, plutôt comme la qualité d'une appréciation personnelle et, en ce sens, comme une formation partielle, que comme un enrichissement possible d'un objet de recherche⁶⁹. Je souhaiterais donc préciser ce point.

Lorsque, au tout début de mes études de philosophie à l'université Paris Nanterre, je suivis le cours d'introduction que le philosophe Jean-Luc Marion consacrait à l'œuvre de Descartes, l'une des premières lectures sur lesquelles ce dernier nous invita à travailler était une œuvre de jeunesse du philosophe français, les *Règles pour la direction de l'esprit* (Descartes, 1988b)⁷⁰. Dans cet ouvrage de 1628, dans lequel Descartes expose un ensemble de règles fondatrices de son épistémologie (Marion, 1981)⁷¹, figuraient plusieurs propositions⁷² dont une idée centrale m'accompagna durant une grande partie de mes études et dont je résumerai l'essentiel dans les termes suivants : en philosophie, la construction discursive de la vérité ne serait possible qu'à la condition d'une stricte exclusion de la subjectivité, cette dernière étant à entendre, pour Descartes, comme ce qu'un individu peut être amené à *entrevoir*⁷³ personnellement, au lieu de s'élever, par l'intuition ou par la déduction, jusqu'à des évidences où « il ne subsiste aucun doute sur ce que l'on y comprend » (Descartes, 1988b, p. 87).

L'une de ces règles, la première de l'ouvrage, était accompagnée d'une analyse dont j'aimerais citer une proposition dans son intégralité :

« Toutes les sciences ne sont en effet rien d'autre que l'humaine sagesse, qui demeure toujours une et identique à elle-même, quelque différents que soient les objets auxquels elle s'applique, et qui ne reçoit pas d'eux plus de diversité que n'en reçoit la lumière du soleil de la variété des choses qu'elle éclaire ». (Descartes, 1988b, p. 78)

Dans le cadre épistémique que laisse entrevoir cette proposition, l'esprit humain — en droit, sinon en fait — paraît n'être aucunement altéré par les objets auxquels il applique son attention : en effet, doué d'une immutabilité et d'une imperméabilité dont il tirerait son unicité et son

69. Je pense ici, en particulier, à un court texte, rencontré assez tôt dans mes études de philosophie et dont la lecture influença durablement ma réflexion sur cette question. Il s'agit d'une préface à l'opuscule de Kant *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?* (Kant, 1786/1988, p. 8), qu'écrivit le philosophe Ferdinand Alquié et dans laquelle celui-ci, évoquant l'universalité et la rationalité des vérités philosophiques, définissait en ces termes la subjectivité : « le mot "subjectif" signifie ce qui, en chaque être humain, diffère de tout autre, et renvoie à l'individualité, donc à l'erreur. » Kant, E. (1988). *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?* Paris : Librairie Philosophique J. Vrin. (Œuvre originale publiée en 1786)

70. Descartes, R. (1988). *Les règles pour la direction de l'esprit*. Paris : Bordas. Il s'agit d'un ouvrage rédigé par Descartes en 1628 et publié à titre posthume.

71. Marion, J.-L. (1981). *Sur l'ontologie grise de Descartes. Science cartésienne et savoir aristotélicien dans les REGULAE*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

72. Il s'agit du commentaire de la règle I, de l'énoncé de la règle III ainsi que de l'explication de la règle XII.

73. Il s'agit là du verbe qu'emploie Descartes dans l'énoncé de la règle IV.

identité, il « ne reçoit pas d'eux plus de diversité que n'en reçoit la lumière du soleil de la variété des choses » (p. 78) qu'il « éclaire » (p. 78). Dans cette acception, le chercheur et son objet constituent donc deux entités distinctes, imperméables l'une à l'autre. Au cours de mes études de philosophie, j'ai souvent vu dans cette proposition l'expression d'une solide garantie d'objectivité. Rétrospectivement, pourtant, je ferai l'hypothèse que ces règles, dont j'admire la rigueur, suscitaient également en moi une assez forte ambivalence.

Élaboration clinique et processus de subjectivation

En raison d'un parcours psychanalytique personnel que j'évoque brièvement au chapitre suivant, il m'était en effet difficile d'envisager qu'une réflexion intellectuelle mît complètement entre parenthèses toute subjectivité et se priva d'interactions avec celle-ci. En contrepoint de cette proposition cartésienne, j'avais été particulièrement sensible à un fragment des *Pensées* de Pascal (Pascal, 1670/1972)⁷⁴, celui-là même que je cite en exergue de cette thèse, dans lequel ce dernier évoque en quelques mots l'influence qu'exerça sur lui sa lecture des *Essais* de Montaigne (Montaigne, 1588/1980)⁷⁵, influence dont certains fragments portent le témoignage⁷⁶. En prononçant les mots suivants : « Ce n'est pas dans Montaigne, c'est dans moi que je trouve tout ce que j'y vois » (Pascal, 1670/1972), Pascal me semble témoigner, au moins à demi-mot, d'une expérience toute personnelle qui a pour moi une très grande valeur heuristique. En s'exprimant de cette manière, en effet, le philosophe n'atteste pas seulement des incidences que peut avoir la lecture d'une pensée, celle de Montaigne, sur un autre penser⁷⁷, le sien. Sans doute s'agit-il d'un thème central de l'histoire de la philosophie, la pensée de la pensée, au sens d'une critique des idées, étant, comme l'a souligné Jean-Paul Dumont (Dumont, 1991) dans son introduction à l'édition de poche des *Écoles présocratiques*⁷⁸, un acte consubstantiel au philosophe depuis Aristote. Toutefois, il me semble que, dans ce fragment des *Pensées*, Pascal dit quelque chose d'une expérience de *subjectivation* (Szpirko, 1995 ; Wainrib, 2006 ; Bertrand, 2005)⁷⁹, c'est-à-dire d'un ressenti d'appropriation personnelle du sens et d'une élaboration psychique d'un contenu discursif dans laquelle je reconnais mon propre cheminement dans cette thèse, et

74. Pascal. (1972). *Pensées*. Paris : Le Livre de Poche. (Œuvre originale publiée en 1670)

75. Montaigne. (2009). *Essais*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1588)

76. C'est l'objet même de l'ouvrage de Robert Croquette (Croquette, 1974). Croquette, B. (1974). *Étude des réminiscences des Essais dans l'œuvre de Pascal*. Genève : Droz. À titre d'exemple, on pourra comparer la déclaration liminaire de Montaigne dans le chapitre XLVI du livre I des *Essais* — « Quelque diversité d'herbes qu'il y ait, tout s'enveloppe sous le nom de salade. » (Montaigne, 1588/1980, p. 491) — au fragment des *Pensées* numéroté 115 dans l'édition de Léon Brunschvicg, dans lequel Pascal évoque le rôle du langage dans l'unification des sensations (Pascal, 1670/1972).

77. J'emploie ce verbe dans l'acception de *travail psychique* que lui donne Paul-Laurent Assoun (Assoun, 1982, p. 82). Assoun, P.-L. (1982). Trouble du penser et pensée du trouble selon Freud. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 25, 77-106.

78. Dumont, J.-P. (1991). Introduction. Dans J.-P. Dumont (Ed.), *Les écoles présocratiques* (p. III-LXVII). Paris : Éditions Gallimard.

79. Szpirko, J. (1995). L'hystérie et la subversion du savoir. *Anuario de Psicologia*, 67, 15-29. Consulté sur <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61298/88879> ; Richard, F., & Wainrib, S. (2006). *La subjectivation*. Paris : Dunod. Wainrib, S. (2006). La psychanalyse, une question de subjectivation ? *Le Carnet PSY*, 109(5), 23-25. doi :10.3917/lcp.109.0023 ; Bertrand, M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation ? *Le Carnet PSY*, 96(1), 24-27. doi :10.3917/lcp.096.0024.

non pas seulement d'une expérience de pensée duelle (Schneider, 1982, p. 19)⁸⁰ à laquelle se reconnaît la marque propre d'une activité de pensée dont Kant (Kant, 1783/1985)⁸¹ a contribué à préciser certaines modalités significatives.

L'analyse des entretiens, en effet, n'a jamais consisté pour moi à faire un commentaire de texte, comme si j'avais pu me tenir psychiquement à distance de ceux-ci et de leurs effets de sens sur mon propre psychisme. Il s'est toujours agi de *subjectiver* le matériau des entretiens, c'est-à-dire de comprendre celui-ci à partir, notamment, de ses résonances sur mon propre psychisme. Il y a là une des raisons pour lesquelles, s'agissant de ce travail, je dirais volontiers que, comme l'avait souligné Fethi Ben Slama dans son article consacré au contre-transfert (Ben Slama, 1986)⁸², j'ai pu faire l'expérience d'être dans la nécessité de « tenir compte des effets de l'inconscient » (p. 791) sur ma propre recherche, à commencer par des effets de mon propre inconscient.

Je fais donc mienne l'analyse que proposait Fethi Ben Slama lorsque, dans cet article de 1986, il décrivait son rapport personnel à la recherche clinique et au « cadre de l'épistémologie classique » (p. 792). Si celui-ci requiert une division stricte, parfaitement hermétique, du sujet et de l'objet, conformément à des règles dont Descartes aura contribué à élaborer certains prototypes, la recherche clinique, écrit Fethi Ben Slama, requiert du chercheur qu'il considère « l'unité et la souveraineté de celui qui cherche-observe-énonce sous un autre angle que celui de la maîtrise d'une puissance mentale qui éclaire des territoires inconnus, se saisit de leurs occupants, comprend leurs lois » (p. 792).

1.1.4. *Visibiliser l'élaboration du matériel clinique*

Il s'agira donc pour moi, au chapitre suivant, autant que le requiert l'élaboration du matériel clinique, de contribuer à « visibiliser » (Chaussecourte, 2017, p. 123), selon le verbe qu'emploie Philippe Chaussecourte⁸³, des éléments personnels et professionnels latents dont une analyse pourrait contribuer, comme je l'espère, à mieux faire comprendre certains aspects des hypothèses que je propose. Cet engagement dans ma recherche, toutefois, est délicat. La relation d'éléments personnels, en effet, suscite des « doutes, dilemmes, perplexités, conflits » (Chaussecourte, Blanchard-Laville, & Gavarini, 2007, p. 95)⁸⁴ sur ce qu'il conviendrait de faire et, en ce sens, soulève donc aussi des difficultés éthiques, dans l'acception que donnait Paul Ricœur à cette notion (Ricœur, 1989) lorsque, cherchant à distinguer l'éthique et la morale, il proposait de définir celle-là comme un moment d'interrogation irréductible, « moment d'avant

80. Schneider, M. (1982). A quoi penses-tu ? *Nouvelle revue de psychanalyse*, 25, 7-35.

81. Kant, E. (1985). *Prolégomènes à toute métaphysique future qui pourra se présenter comme science*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1765) Il s'agit du paragraphe 22, p. 77-78 de cette édition.

82. Ben Slama, F. (1986). Le contre-transfert dans la recherche. De la notion au paradigme. *Bulletin de psychologie*, 377(XXXIX), 791-796.

83. Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.

84. Chaussecourte, P., Blanchard-Laville, C., & Gavarini, L. (2006). Éthique et recherches cliniques. *Recherche et formation*, 52, 91-103. doi :10.4000/rechercheformation.1226.

la règle »⁸⁵, constitué de « tout le questionnement qui précède l'introduction de l'idée de loi morale » (Ricœur, 1985)⁸⁶ et, en ce sens, comme ce moment dont le questionnement, ainsi que le soulignent Laurence Gavarini et Dominique Ottavi (Gavarini & Ottavi, 2006), « se superpose au point de se confondre avec la discussion de la méthode⁸⁷ ».

Cette difficulté, qui est abordée par Philippe Chaussecourte (Chaussecourte, 2017)⁸⁸ dans l'article que je viens d'évoquer, peut être formulée dans les termes suivants : quelle part peuvent prendre des « éléments contre-transférentiels qui relèvent plutôt du registre personnel » (p. 122) et qui, à ce titre, en principe, ne devraient pas être communiqués, dans une recherche doctorale dont des élaborations psychiques contre-transférentielles sont pourtant consubstantielles à sa rédaction ?

1.1.4.1. *Ressentis contre-transférentiels et fragments autobiographiques*

Me fondant sur les suggestions que fait Philippe Chaussecourte (Chaussecourte, 2017, p. 123) dans cet article⁸⁹, je distinguerai à mon tour deux sortes d'éléments qu'il me semble important de prendre en considération. D'un côté, il s'agit de certains ressentis contre-transférentiels à l'égard, notamment, des résonances qu'a pu faire émerger le travail d'élaboration psychique autour du matériel recueilli. Je pense ici, en particulier, à certaines de mes associations à des expériences personnelles qui ne pouvaient affleurer qu'à la lecture de sections déterminées de la transcription des entretiens. Suivant les analyses que fait Philippe Chaussecourte dans l'article que je viens de citer, j'ai considéré qu'une partie significative de ce travail psychique associatif, qui pouvait contribuer à éclairer certains aspects de ma propre structuration psychique, relevait néanmoins d'une analyse *privée* et qu'à ce titre, elle n'avait pas à figurer dans le document de ma thèse. De l'autre côté, l'analyse du contenu latent des entretiens fait émerger des matériaux dont l'élaboration peut concourir à enrichir la compréhension clinique des discours recueillis. Dans ce cas, l'analyse de ces ressentis contre-transférentiels étant indissociable de l'élaboration du matériel clinique, j'ai fait le choix d'en restituer certains aspects, soit en amont des entretiens, dans cette première partie notamment, soit au fil de l'analyse du contenu latent des entretiens. J'ai considéré, en effet, qu'une « exposition » de certains éléments personnels, selon le mot qu'emploie Philippe Chaussecourte (Chaussecourte, 2010b, p. 51)⁹⁰, était « utile au projet heuristique » (p. 51) de ma thèse puisqu'elle pouvait contribuer à ce que qu'émergent « de nouvelles compréhensions de ce qui se joue sur un plan psychique dans la situation investiguée » (p. 51). À ce titre, et dans la mesure où cette exposition participe aussi d'une ambition scientifique où

85. Ricœur, P. (1989). L'éthique, la morale et les règles. *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, 24, 52-59. doi :10.3406/chris.1989.1347.

86. Ricœur, P. (1985). Avant la loi morale : l'éthique. *Encyclopaedia Universalis*, 42-45.

87. Gavarini, L., & Ottavi, D. (2006). Éditorial. De l'éthique professionnelle en formation et en recherche. *Recherche et formation*, 52, 5-11. Consulté sur <http://rechercheformation.revues.org/1202>.

88. Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.

89. Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.

90. Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*, 3, 39-53.

il s'agit, ainsi que l'écrit Philippe Chaussecourte (Chaussecourte, 2017, p. 123)⁹¹, « d'une certaine façon, de démontrer, de convaincre, d'emporter l'adhésion », il m'a semblé qu'elle avait toute sa place dans le présent travail.

1.1.4.2. *Une vocation anamnétique*

Ces éléments, que je désigne dans les sections qui suivent sous le nom de *fragments autobiographiques*, terme que j'emprunte à ma lecture d'un article du *Vocabulaire de la psychanalyse* (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 452)⁹², ne sont pas rapportés pour eux-mêmes, dans la perspective de renseigner le lecteur sur mon parcours de vie. Leur vocation est davantage *anamnétique*. Il s'agit pour moi d'établir que ces fragments disent quelque chose de mon lien à mon objet de recherche et qu'ils ont concouru, de proche en proche, à orienter celle-ci.

Je souhaiterais donc préciser, notamment dans le chapitre 2 de cette première partie, certaines des raisons personnelles, des expériences professionnelles et des questionnements théoriques qui m'ont amené à m'engager dans une recherche sur l'enseignement de la philosophie et non *sur la philosophie elle-même*, dans le champ des sciences de l'éducation *et non en philosophie* et dans le cadre d'une clinique d'orientation psychanalytique plutôt que dans celui d'une philosophie de l'éducation.

91. Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.

92. Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.

CHAPITRE 2.

ÉLÉMENTS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS

Lors de l'enregistrement des six entretiens cliniques que j'ai réalisés, de 2013 à 2014, j'ai souvent éprouvé le sentiment que je n'étais pas complètement habilité à effectuer ceux-ci. Ce sentiment n'était pas la conséquence d'un doute que j'aurais pu avoir au sujet de ma capacité à mener ces entretiens : j'avais en effet obtenu une note optimale à l'entretien clinique que j'avais réalisé lors de mon master 1 professionnel. C'est la raison pour laquelle j'envisageais la conduite d'entretiens avec une certaine confiance. Par ailleurs, s'agissant de ses aspects techniques et matériels, la pratique de l'entretien m'était tout à fait familière, en raison d'une formation professionnelle initiale en radio que je vais évoquer. Sans qu'il me fut possible de comprendre pourquoi, et ce point concerne les cinq premiers entretiens, j'avais le sentiment de ne pas réunir toutes les autorisations que j'imaginai nécessaires pour me donner le droit, sinon le plaisir, d'écouter avec intérêt des enseignants me parler de leur métier.

Rétrospectivement, mon hypothèse est que ce ressenti diffus pourrait compter au nombre des raisons pour lesquelles j'aurais contribué, bien malgré à moi, à écourter la durée d'enregistrement des entretiens, celle-ci se réduisant, à l'exception d'un entretien, à trente minutes. Même si cette hypothèse, comme je le préciserai, n'est pas la seule possible, je souhaiterais néanmoins lui apporter quelques éclaircissements. En associant librement autour de ce ressenti, en effet, il m'a semblé que celui-ci n'était pas sans liens avec un sentiment que je qualifierais de *clandestinité*, sentiment que je relie à certains aspects de mon itinéraire scolaire et professionnel. Car, si mon parcours d'études à l'université Paris Nanterre, depuis ma formation initiale en 1989, jusqu'à ma reprise d'études en 2007, témoigne d'un investissement consistant de ma pulsion de savoir et de chercheur⁹³, ce n'est pas sans de nombreuses difficultés que cette dernière a pu trouver à s'épanouir. Lorsque je jette un regard rétrospectif sur cet itinéraire d'études et de formation, je dirais même que ma relation à l'École et mon investissement psychique du savoir universitaire n'ont jamais été simples pour moi.

Un dépliage indispensable ?

Comme l'a proposé Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005a) dans le chapitre inaugural de son ouvrage *Le corps de l'enseignant dans la classe*, chapitre qui s'intitule *Génèse d'une interrogation*⁹⁴, je n'ignore pas qu'il peut être « hasardeux » (Pujade-Renaud,

93. Je me réfère ici à deux concepts qu'analyse Freud (Freud, 1905/2006) dans ses *Trois essais*. Freud, S. (2006). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1905)

94. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)

1983/2005a, p. 10) de chercher à lier entre eux « vie personnelle, exercice professionnel et travail de recherche » (p. 10) et de faire l'hypothèse, comme je le propose, qu'un fil invisible relie étroitement ceux-ci. Ne serait-ce pas en effet, ainsi qu'elle le suggérait (Pujade-Renaud, 1983/2005a)⁹⁵, vouloir conférer à un parcours de recherche, rétrospectivement et comme à trop grande distance, une « apparence de cohérence » (p. 10) qui ne peut être qu'incertaine et « suspecte » (p. 10) ?

J'aimerais, néanmoins, tenter de *détisser* certains des fils qui entrelacent la trame de cette recherche de manière à ce qu'il me soit possible de préciser certains liens existant entre mon parcours de formation scolaire et universitaire et la manière dont j'ai été amené, au cours de ce travail de thèse, à explorer cliniquement les entretiens que j'ai réalisés⁹⁶.

Dans les sections suivantes, je me propose ainsi d'aborder successivement trois points : en premier lieu, j'évoquerai quelques éléments d'analyse de mon rapport à mon investissement psychique des dimensions de la clinique psychanalytique, du scolaire et du savoir ; puis, je relaterai certains moments de mon parcours de formation universitaire ; enfin, j'exposerai les différentes étapes de l'élaboration de mon projet de thèse.

2.1. D'UNE SENSIBILITÉ À LA COMPLEXITÉ PSYCHIQUE

Ce travail doctoral s'inscrit dans le cadre d'une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, 1999 ; Blanchard-Laville et al., 2005)⁹⁷. Dans l'histoire de ma formation universitaire, tant sur un plan personnel que sur un plan intellectuel, cette sollicitation de la psychanalyse compte à mes yeux davantage qu'une simple référence théorique dans un parcours de formation philosophique déjà riche en modèles heuristiques. En effet, comme je vais le préciser, cette recherche s'accompagne d'un parcours psychanalytique personnel dont l'expérience a été consubstantielle à l'écriture de cette thèse. La psychanalyse, en tant, tout d'abord, que dispositif d'élaboration psychique par la parole (Freud, 1890/1991b)⁹⁸ et en tant, également, que « méthode d'investigation » (Laplanche & Ponta-

95. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)

96. J'emploie ici le verbe *détisser*, verbe que j'emprunte à J.-B. Pontalis (Pontalis, 1997, p. 32-33) (Pontalis, J.-B. (1997). *Ce temps qui ne passe pas*. Paris : Éditions Gallimard), en un sens assez proche de la notion de *dépliage* qu'utilise le psychanalyste Jean-Marc Dupeu (Dupeu, 2000, p. 63). (Dupeu, J.-M. (2000). Psychanalyse de l'enfant. La théorie du dépliage. *Enfances & Psy*, 12(4), 61-69. doi : 10.3917/ep.012.0061). Dans un article consacré à la psychanalyse de l'enfant, celui-ci considère en effet que le dispositif psychanalytique, dans sa conception freudienne classique — une cure de parole, un divan, un psychanalyste et un analysant —, se caractérise par une *hypercondensation* qu'il peut être nécessaire de moduler ou, c'est le mot qu'utilise Jean-Marc Dupeu, de « déplier » (p. 63) à des fins thérapeutiques. Ainsi, lorsqu'un patient est un enfant et que celui-ci ne peut transférer intégralement ses représentations et ses affects sur le seul médium de la parole, il peut être indispensable, pour un psychanalyste, de déplier ce dispositif en proposant à ce jeune patient une autre forme d'activité, par exemple « du graphisme ou du modelage, de la motilité corporelle, du jeu, etc. » (p. 65).

97. Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22 ; Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 111-162.

98. Freud, S. (1991). Traitement psychique (traitement d'âme). Dans J. Laplanche (Ed.), *Résultats, idées, problèmes* (4^e éd., Vol. I, p. 1-23). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1890)

lis, 1967, p. 351)⁹⁹ du sens psychique latent et inconscient d'un discours (Angelergues, 2005 ; Wainrib, 2010)¹⁰⁰, n'a donc cessé d'être une discipline à partir de laquelle s'est élaborée ma démarche de recherche. Pourtant, dans l'histoire de ma formation intellectuelle, tant sur un plan chronologique que sur un plan théorique dont j'ai déjà évoqué certains traits, l'étude de la philosophie a joué un rôle prépondérant. Dans les sections qui suivent, je souhaiterais donc préciser mon lien à la psychanalyse et relater certains événements de mon enfance et de mon adolescence qui, d'une part, m'ont amené, de proche en proche, à m'intéresser à la démarche psychanalytique et, d'autre part, ont contribué à développer en moi une sensibilité particulière à ce que j'appellerais, avec certains auteurs, la *complexité psychique* (Diet, 2007 ; Roussillon, 2013)¹⁰¹, sensibilité dont ce travail porte un certain témoignage.

2.1.1. Fragments autobiographiques

Lorsque je porte un regard rétrospectif sur les années de formation qui ont précédé mon engagement dans cette thèse et que je tente de discerner les chemins par lesquels j'en suis arrivé à faire de ma propre pratique d'enseignement l'objet de cette étude, une question revient sans cesse : pourquoi ai-je choisi d'inscrire cette recherche doctorale dans une clinique d'orientation psychanalytique et dans le champ des sciences de l'éducation alors que ma formation universitaire initiale me destinait plutôt à m'engager dans une thèse de philosophie ?

Une réponse possible me semble résider dans le fait que mon intérêt pour les travaux de la psychanalyse et, par delà, ma sensibilité à la complexité psychique, trouvent leur origine dans plusieurs moments personnels dont un élément commun est qu'ils se sont produits en milieu scolaire. J'aimerais rapporter trois fragments autobiographiques qui témoignent à la fois de cette lointaine et néanmoins toujours vive origine et de l'incidence d'un certain « *tissu discursif* », mots que j'emprunte à Léandro de Lajonquière (Lajonquière de, 2016, p. 66)¹⁰², dans lequel j'ai pu être pris et depuis lequel je me suis engagé dans ce que ce dernier appelle « la conquête d'un lieu d'énonciation, de parole » (p. 66). Je vais donc d'abord relater chacun de ces fragments, puis, je proposerai, à leur sujet, quelques éléments d'hypothèses interprétatives.

2.1.1.1. Fragment 1 : un souvenir de l'école maternelle

La situation scolaire à laquelle je songe de prime abord se déroule au cours de la première année de ma scolarisation, lorsque j'avais entre deux et trois ans. Il s'agit d'un fait ordinaire dont les circonstances m'ont été rapportées à de nombreuses reprises au cours de mon enfance et de

99. Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.

100. Angelergues, J. (2005). Interprétation. Dans Mijolla de, A. (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse* (p. 54-55). Paris : Hachette Littératures. Wainrib, S. (2010). L'interprétation et quoi d'autre ? *Revue française de psychanalyse*, 74(3), 747-759. doi :10.3917/rfp.743.0747.

101. Diet, E. (2007). Complexité de la clinique : contextualité, demande éducative et position psychanalytique. *Dialogue*, 177(3), 81-99. doi : 10.3917/dia.177.0081 ; Roussillon, R. (2013). Diversité et complexité des pratiques cliniques. *Cahiers de psychologie clinique*, 40(1), 29-45. doi : 10.3917/cpc.040.0029.

102. Lajonquière de, L. (2016). La relation maître-élève : entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(2), 63-81. doi :10.3917/lsdle.492.0063.

mon adolescence, par ma grand-mère maternelle et par ma mère. Bien que ces dernières m'aient signifié à de nombreuses reprises leur attachement nostalgique au passé, j'ai souvent ressenti la relation de cet épisode comme l'expression d'une énigme, et non pas simplement comme le récit d'un souvenir affectueux, qui m'aurait été adressée afin d'être éclaircie, comme si ma grand-mère et ma mère avaient cherché à comprendre mon attitude au cours de cet épisode en me le rapportant par intervalles. J'ai conservé le souvenir de ce récit dans les termes suivants : *à l'école maternelle, lorsque venait l'heure de la sieste, les enfants de ma classe étaient invités à dormir sur de petits lits qui étaient disposés les uns à côté des autres. À ce moment de rassemblement collectif, je demandais à dormir près d'un radiateur, à même le sol et non sur un lit, et j'emportais avec moi une couverture, autre condition pour que je pusse trouver mon sommeil.*

Je ne saurais dire aujourd'hui pour quelles raisons, conscientes ou non, je me conduisais ainsi. Je ne suis pas non plus en capacité de dire si cet épisode s'est produit plusieurs fois. Ce récit conserve donc pour moi sa part de mystère. Mon intérêt épistémophilique pour ce souvenir, néanmoins, est suscité par un indice : lorsque je mets ce fragment autobiographique en perspective, non seulement avec l'histoire de mon parcours scolaire, mais également avec certains aspects de mon itinéraire professionnel, il me semble assez emblématique, pour ne pas dire *symptomatique*, de mon rapport au groupe, à la collectivité et à l'institution. Si je devais résumer en une formule ce qu'il en est de ce rapport, je m'exprimerais dans les termes suivants : à l'intérieur du groupe, de la classe et de l'institution, mais à l'écart, à bonne distance et à ma manière.

2.1.1.2. *Fragment 2 : une phobie scolaire au collège*

Le second moment que je souhaiterais évoquer se déroule au collège, au cours de mes douze ans. Alors que ma scolarité en sixième s'était déroulée sans difficultés particulières et que se dessinait en moi l'ébauche d'un élève appliqué, sinon studieux, au profil littéraire affirmé, mon année de cinquième fut bouleversée par la survenue d'un événement dont le retentissement sur ma scolarité ainsi que sur ma vie personnelle et familiale fut une source de souffrance psychique assez considérable, pour moi comme pour mes proches. Le jour de la rentrée scolaire de 1980, sans qu'aucun signe avant-coureur eût pu permettre d'en anticiper l'événement, je quittai le collège, situé à quatre kilomètres du domicile de mes parents, sans en avoir l'autorisation, et rentrai chez moi à pied, retrouvant ma grand-mère maternelle avec qui j'avais passé une partie de l'été. Ce départ impromptu, qu'il est convenu d'appeler, sans exagération, une *fugue*, ne fut pas isolé. Les jours qui suivirent, mes absences au collège se multiplièrent et ce qui put passer pour une appréhension momentanée prit rapidement la forme d'une *phobie scolaire* dont la manifestation principale était constituée de départs répétés du collège, puis du refus sans appel de quitter le domicile familial.

Au cours des semaines qui suivirent cette rentrée scolaire, ni les visites chez un psychiatre, puis chez un psychologue, ni les conseils de mon médecin de famille, ni les rencontres avec ma professeure principale, puis avec le principal du collège, n'eurent raison de cette phobie : de quelque côté qu'on la prît, celle-ci résistait puissamment en moi sans que je pusse en expliquer

la cause. Finalement, aucun de mes interlocuteurs n'ayant pu me convaincre de retourner au collège, mes parents durent consentir à ce que je passasse l'année scolaire seul, à domicile.

En dépit du fait que je continuais à pratiquer une activité sportive, cette phobie me tint éloigné du collège et de beaucoup de mes camarades de la fin du mois de septembre jusqu'à la fin des cours de l'année suivante. Je n'ai pas le souvenir d'avoir été astreint au cours de cette année à suivre des cours particuliers. En revanche, je me souviens assez clairement avoir fantasmé un projet autodidaxique¹⁰³ : seul chez moi, j'avais en effet imaginé pouvoir me constituer pas à pas un savoir encyclopédique. Prenant modèle sur Léonard de Vinci dont le génie pluri-disciplinaire me fascinait, j'avais établi une liste de disciplines dans lesquelles je souhaitais acquérir des savoirs et j'avais commandé à Noël une machine électronique, conçue à mi-chemin entre le jouet et l'outil pédagogique, qui me permettait — du moins le croyais-je — de réviser mes connaissances scolaires en répondant à des questions à choix multiples dans des domaines d'apprentissage aussi variés que la littérature, l'histoire ou les sciences de la matière et du vivant.

Mon suivi psychologique fut assuré par le psychiatre d'un centre médico-psycho-pédagogique où je me rendais chaque mercredi après-midi. À la différence des spécialistes — une psychologue et un psychiatre — que j'avais rencontrés jusque-là, et qui m'avaient expliqué qu'il me fallait impérativement retourner au collège, le médecin qui m'accueillit ne posa aucune condition d'aucune sorte à nos rencontres. Au fil des séances, je découvris la possibilité de m'exprimer sans voir ma parole soumise à l'exigence de tenir un discours cohérent, construit, sensé ou vrai. Ce fut là, dans le souvenir que j'en ai conservé, ma première rencontre avec la règle fondamentale du cadre psychanalytique. Ce soutien psychothérapique se poursuivit au-delà de l'épisode de ma phobie scolaire et dura quatre ans, jusqu'à la fin de ma scolarité au collège.

Quand une phobie en masque une autre

Lorsqu'on m'interrogeait sur les raisons qui me poussaient à fuguer, j'invoquais systématiquement la crainte que suscitait en moi un camarade de classe avec lequel j'avais eu quelques différends sans conséquence, comme peuvent en avoir des collégiens. Sans doute parce que je n'en avais pas conscience ou parce que je ne pouvais pas savoir qu'il s'agissait d'un indice significatif sur le plan psychique, je ne mentionnais pas le fait qu'un autre motif me portait à être impressionné par cet élève : il me semblait en effet reconnaître en celui-ci certaines similitudes physiques et psychologiques avec un professeur de technologie dont le récit d'une frasque sexuelle qui se serait produite à l'intérieur du collège m'avait littéralement sidéré lorsque des camarades de classe me l'avaient rapporté. En d'autres termes, la cause que j'invoquais — un camarade que je redoutais et dont l'invocation aurait pu laisser supposer qu'il me harcelait — masquait un élément nodal de ma propre réalité psychique : le fait que, à cette époque, j'étais peu enclin à m'intéresser aux questions liées à la sexualité, ce qui, selon toute apparence, me semblait loin d'être le cas de ce camarade, comme de beaucoup d'autres élèves de ma classe. Au demeurant, ces derniers, filles et garçons mêlés, produisaient sur moi une impres-

103. J'emprunte cette notion d'*autodidaxie* à l'article de Dominique Ottavi (Ottavi, 2013) : Ottavi, D. (2013). La ressource de l'autodidaxie. In B. Pechberty, F. Houssier, & P. Chaussecourte (Eds.), *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ? Convergences interdisciplinaires* (p. 65-76). Paris : Éditions In Press.

sion désagréable, autre élément déclenchant de ma phobie, celle d'être plus attirés par le chahut que par l'étude, par des échanges ménageant la possibilité de contacts physiques sensuels que par l'apprentissage scolaire.

Des imagos parentales rassurantes

À cet égard et compte tenu, rétrospectivement, des éléments professionnels que je vais rapporter par ailleurs, un autre moment punctua de façon significative l'épisode de cette phobie. En ce tout début d'année scolaire, lors d'une rencontre avec ma professeure principale et mes parents dont l'objet était d'évoquer mes fugues de ce début d'année, je fis part de mon plus vif intérêt pour le savoir scolaire dont la figure emblématique, à cette époque, se trouvait pour moi dans des cahiers de collégienne de ma mère. La vue de ceux-ci, richement décorés de cartes géographiques tracées à l'encre et à la plume Sergent-Major, m'avait en effet inspiré la pensée suivante : si seulement j'avais pu apprendre l'histoire et la géographie comme à l'époque où ma mère était élève au collège, écrire à l'encre et tracer de belles cartes dans mes cahiers, je serais retourné dans ma classe sans difficultés. Cette mention d'un détail — des cartes géographiques tracées à la plume Sergent-Major —, qui appartenait aux souvenirs d'école de ma mère, n'était pas anodin. En effet, cet élément s'entremêlait à un souvenir que mon père m'avait rapporté. Jeune appelé du contingent, mon père avait appris à déchiffrer les cartes d'État Major et connaissait assez bien la région d'Algérie dans laquelle il avait été affecté.

Quelques associations autour de ces deux premiers souvenirs

Je rapporte ces deux premiers fragments autobiographiques pour la raison suivante : mon désir d'entrer en thèse a coïncidé avec une expérience professionnelle que je relate en détail au chapitre suivant, celle d'avoir été confronté, mais cette fois en tant qu'enseignant, à un ressenti assez similaire aux éprouvés que suscitait en moi, lorsque j'étais collégien, l'évocation de cette classe de cinquième. Je me souviens en particulier d'une classe de terminale scientifique avec laquelle de nombreux cours étaient tendus et qui ne parvint à trouver de l'intérêt pour l'apprentissage de la philosophie qu'à partir du moment où je pris la décision d'utiliser en cours un dispositif de projection de cartes conceptuelles. En d'autres termes, de la même manière que ce souhait que j'avais eu, alors collégien, de tracer des cartes à la plume et à l'encre, contribuait à me rassurer parce qu'il m'évoquait, plus ou moins consciemment, certains éléments que je rattachais à ma mère — la plume Sergent-Major — et à mon père — les cartes d'État-Major —, de même, en même temps que cette terminale scientifique se disciplinait autour de la projection de cartes, je trouvais moi-même de nouveaux repères professionnels et de nouveaux étayages psychiques, plus confortables pour moi, à l'intérieur de la classe, mais à bonne distance du groupe pulsionnel des élèves comme de mes propres ressentis psychiques internes.

Rétrospectivement, je ferais donc l'hypothèse que je rassemblais là, sans avoir pu en prendre encore conscience, dans l'espace psychique de la classe, deux éléments constitutifs de ce que j'appellerai, avec Albert Ciccone (Ciccone, 2011) qui en a proposé la notion¹⁰⁴ et avec Marc

104. Ciccone, A. (2011). *La psychanalyse à l'épreuve du bébé. Fondements de la position clinique*. Paris : Dunod.

Guignard (Guignard, 2017, p. 221-223) qui a consacré à celle-ci sa thèse de doctorat¹⁰⁵, ma *parentalité psychique interne* : le premier étant celui que je viens d'évoquer, à savoir la chaîne associative autour du mot *major*, dans laquelle trouvent à s'insérer des notions d'orientation et de direction à travers les figures de la plume et de la carte ; le second étant un élément d'identification aux personnes dont ma mère et ma grand-mère avaient relayé la mémoire auprès de moi, personnes qui, à la maternelle, comme je l'ai relaté, m'autorisèrent à faire la sieste d'une certaine manière, en me permettant de me tenir à bonne distance du groupe, mais à l'intérieur de la classe.

De la psychanalyse dans le champ de l'éducation : une vocation ancienne ?

Ressaisis aujourd'hui dans le cadre de ce travail, ces deux souvenirs résonnent donc pour moi singulièrement. D'un côté, en effet, ils symbolisent à mes yeux une origine possible d'une sollicitude clinique — et non seulement d'une attitude — que je m'efforce d'adopter dans le cadre de ma profession et dont une grande partie procède, comme l'a proposé Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001)¹⁰⁶, d'une « capacité à se laisser toucher au niveau psychique en acceptant de se situer dans une position d'ouverture et de disponibilité contre-transférentielle » (p. 197). Cette *position* psychique ne consiste pas seulement à examiner certaines conduites d'élèves — pourquoi cet enfant ne veut-il pas dormir comme les autres ? —, pour tenter d'en comprendre, sinon d'en interpréter, *pour moi seul*, des indices. Elle participe surtout d'une attention spécifique dont l'essentiel réside dans le fait de « se laisser impressionner par l'implicite des messages que s'adressent les partenaires de l'échange didactique. » (p. 198)

Convaincu, comme l'a proposé Léandro de Lajonquière (Lajonquière de, 2016)¹⁰⁷, « que la manière dont les enseignants s'adressent aux étudiants pourrait avoir une incidence sur l'apprentissage de ces derniers » (p. 65), il me semble en effet essentiel, dans mes interactions avec des groupes d'élèves, de m'efforcer d'être en capacité d'appréhender ce que Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001) appelle la « doublure des énoncés » (p. 197) et des actes, position psychique qui requiert simultanément « une suspension, une mise entre parenthèses de la compréhension littérale » (p. 197).

Les deux souvenirs que je viens de rapporter et que je définirais comme des fragments d'un lien social (Lajonquière de, 2016, p. 66) me semblent ainsi de nature à symboliser la manière dont se sont construits progressivement non seulement mon rapport à une clinique du sujet (Blanchard-Laville, 1992)¹⁰⁸, mais également ma sensibilité à ce que Léandro de Lajonquière (Lajonquière de, 2013)¹⁰⁹ appelle une « psychanalyse dans l'éducation » (p. 65). De l'autre

Ciccone, A. (2014). Transmission psychique et parentalité. *Cliopsy*, 11, 17-38.

105. Guignard, M. (2017). *Devenir enseignant de mathématiques : étude des modalités du transfert didactique. Vers une prise en compte d'une parentalité psychique interne* (Thèse de doctorat, Paris Descartes).

106. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

107. Lajonquière de, L. (2016). La relation maître-élève : entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(2), 63-81. doi : 10.3917/lsde.492.0063

108. Blanchard-Laville, C. (1992). Au-delà du sujet didactique. *Revue Pratiques de formation*, 23, 77-93.

109. Lajonquière de, L. (2013). *Figures de l'infantile*. Paris : L'Harmattan.

côté, ces deux souvenirs présentent certaines similitudes avec des difficultés professionnelles et pédagogiques que je vais évoquer et qui ont concouru à l'élaboration de mon projet de thèse. Je préciserai ces derniers aspects au chapitre suivant.

2.1.1.3. Fragment 3 : du lycée au monde professionnel

Un deuxième événement marque mon parcours scolaire, cette fois au lycée. À l'issue de ma seconde, ma moyenne générale ne me permettant pas de prétendre passer en première littéraire comme je l'avais un temps espéré, il me fut proposé soit de redoubler ma seconde, soit de passer dans la classe supérieure, mais en filière technologique. Je fis le choix d'accepter ce passage en première, dans la section des techniques administratives, où j'appris principalement le métier de secrétaire, dans une classe constituée uniquement de jeunes filles. Puis, en fin d'année scolaire, grâce à l'appui de ma professeure de lettres qui en avait spontanément fait la proposition en conseil de classe, l'équipe pédagogique me proposa de redoubler ma première en section littéraire. Cette réorientation satisfaisait le vœu que j'avais formulé à l'issue de ma seconde. À la rentrée suivante, pourtant, je pris la décision d'interrompre ma scolarité, non sans l'accord de mes parents qui me demandèrent d'en avertir personnellement le chef d'établissement. En 1986, les radios libres commençaient à connaître en France un certain essor et, depuis peu, je gagnais de l'argent de poche en travaillant dans une radio locale. Cette dernière ayant été rachetée par un groupe de presse et de communication, je saisis l'occasion de participer à un recrutement que la nouvelle direction avait organisé et réussis ainsi à professionnaliser mon activité sur un poste d'animateur-réalisateur radio.

En décidant de quitter le lycée, toutefois, je ne renonçai pas pour autant à poursuivre ma scolarité. Durant les deux années qui suivirent cette décision et parallèlement à mon travail à la radio, je suivis les cours du Centre National d'Enseignement à Distance, en première, puis en terminale littéraire. Finalement, ayant échoué aux épreuves du baccalauréat qu'il me fallut passer en candidat libre et informé par ma mère de l'existence d'un examen qui permettait à certains salariés de débiter des études supérieures sans avoir le baccalauréat, je me présentai à l'Examen Spécial d'Entrée à l'Université, que je réussis, et m'inscrivis en première année de DEUG¹¹⁰ de Sciences Humaines et Sociales à l'université Paris Nanterre. Une nouvelle opportunité s'offrit alors à moi : tandis que je travaillais dans le champ de la radio depuis trois ans à titre professionnel, je parvins à entrer au service audio de l'Agence France Presse pour y occuper un poste d'animateur-réalisateur radio. Là, durant cinq ans, de cette année inaugurale de Deug jusqu'à l'obtention d'un DEA¹¹¹ de philosophie, je poursuivis mes études supérieures en travaillant principalement le week-end. Ce parcours de formation universitaire n'étant pas sans liens avec le choix que je fis ultérieurement d'entrer en thèse dans le champ de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, je préciserai ultérieurement ce dernier aspect de mes études.

Lorsque j'entrai à l'Éducation nationale et que je pris peu à peu conscience de certaines

110. Diplôme d'Études Universitaires Générales.

111. Diplôme d'Études Approfondies.

difficultés inhérentes à l'enseignement de la philosophie — par exemple, devoir *faire classe* et non *faire cours*¹¹², faire face à des problèmes humains et non pas seulement transmettre un savoir problématisé —, je quittai donc l'exercice d'une profession dont la caractéristique principale — une certaine pratique de la parole — présentait une très forte similitude avec l'exercice du métier d'enseignant : dans l'un et l'autre cas, en effet, le placement de la voix de l'émetteur joue un rôle non négligeable dans la perception et la réception du message par le destinataire.

Toutefois, si l'exigence de parler clairement et distinctement était primordiale à l'exercice de mon métier d'animateur-radio, je me rendis compte du fait qu'à l'Éducation nationale la mise en œuvre de la même exigence n'était pas la garantie d'être pour autant entendu des élèves, la parole enseignante étant soumise à bien des aléas. Ce détail biographique sur lequel je vais revenir brièvement est précieux à mes yeux : il pourrait, en effet, constituer un indice significatif d'une incidence de mon parcours professionnel initial sur le choix de faire évoluer ma pratique pédagogique et de consacrer ma thèse à la question de certaines souffrances professionnelles induites par l'exercice d'une parole magistrale qui peut être malaisée, voire empêchée, dans l'espace didactique.

2.1.2. *Mon rapport à l'enseignement de la philosophie*

Le fait que mon initiation à la philosophie, en terminale, se fit par correspondance, a sans aucun doute contribué à infléchir non seulement ma propre conception de l'enseignement philosophique, mais également le choix ultérieur de mon sujet de thèse. Lorsque je découvris l'apprentissage de la philosophie, en terminale littéraire, les cours du Centre National d'Enseignement à Distance auxquels j'étais inscrit se présentaient sous la forme d'un corpus de notions étudiées séparément les unes des autres. Dans mon souvenir, chaque notion figurant au programme était abordée sous un angle « génétique » : son histoire, sa structure, ses caractéristiques. Son exposé ne donnait donc lieu à aucune problématisation dont j'eusse pu m'inspirer pour traiter les sujets de dissertation qui m'étaient proposés. Ainsi, la notion de *conscience* n'était pas étudiée à partir d'une question initiale — par exemple, *La conscience de soi est-elle une connaissance ?* —, mais abordée à travers l'analyse d'auteurs et de textes choisis. Même si, à cette époque, je manquais de toute notion pédagogique pour que je pusse m'en rendre compte, il y avait donc une complète disjonction entre la conception des cours dispensés par le CNED et l'exercice de la dissertation, ce dernier requérant de la part de l'élève une adaptation conséquente du cours qu'il avait lu à la question particulière posée par la dissertation. Je mentionne ce détail dans la mesure où, comme je l'exposerai au début de la deuxième partie de ce travail, il est étroitement lié à l'une de mes entrées principales dans cette thèse, à savoir la question de l'apprentissage de la philosophie par des élèves en classe de terminale.

112. Je souligne ici en italiques une locution sur laquelle j'aurai l'occasion de revenir et que j'emprunte à l'article d'un inspecteur de philosophie, André Perrin (A. Perrin, 2013). Perrin, A. (2013). L'évaluation : le point de vue d'un inspecteur. *Cahiers Économie et Gestion*, 118. Consulté sur <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/evaluationprofphilo.htm>

Une initiation à distance

Au cours de cette année scolaire avec le CNED, mon initiation à la philosophie se poursuivait donc à distance de tout lieu d'enseignement comme de toute relation sociale d'apprentissage. Bien qu'ayant à préparer d'autres épreuves du baccalauréat que celles de la philosophie, je consacrais pourtant à l'étude de cette dernière l'essentiel du temps dont je disposais quand je ne travaillais pas à l'extérieur. Le cours de philosophie était composé des exposés photocopiés que je viens d'évoquer et de plusieurs cassettes audio sur lesquelles avait été enregistré le commentaire des œuvres comptant pour l'oral de rattrapage. La lecture des photocopiés s'accompagnait d'exercices de dissertation ou d'explication de texte que j'envoyais régulièrement par courrier et dont je recevais le corrigé par la Poste. Cette année-là, je n'ai donc assisté à aucun cours de philosophie en « présentiel » au lycée. À l'exception d'une séance d'observation d'une heure effectuée peu de temps avant de préparer le CAPES dans le lycée dans lequel j'avais été élève et de cinq séances d'observation d'une heure chacune effectuées au cours de l'année qui suivit ma réussite au concours, certaines auprès de la tutrice qui m'accompagnait dans mon premier poste, d'autres dans un lycée polyvalent de mon académie de rattachement, je n'ai jamais assisté à un cours de philosophie au lycée dont j'eus été l'élève. Par conséquent, au moment de mon entrée dans l'Éducation nationale, mes seuls cours de philosophie de terminale étant ceux qui m'avaient été fournis par le CNED, je n'avais, en dehors des séances d'observation que je viens de mentionner, aucune représentation d'élève ni de la manière dont un cours de philosophie de terminale peut se dérouler, ni de la manière dont un professeur de philosophie de lycée peut *faire cours et faire classe*.

Enfin, je n'ai pas seulement échoué au baccalauréat. Je n'ai pas non plus réussi l'épreuve de philosophie, puisque j'obtins la note de 3 sur 20 à une dissertation dont le sujet avait pour intitulé la question suivante : *Désobéir peut-il être un devoir ?* Chaque année, je fais donc passer le baccalauréat à des élèves auxquels j'adresse des recommandations et des conseils alors que je n'en ai pas moi-même réussi l'épreuve de philosophie. Même si le sentiment d'une certaine clandestinité s'est dissipé avec le temps, celui-ci n'est donc probablement pas sans liens avec la crainte inconsciente que j'ai pu éprouver d'aller à la rencontre de professeurs de philosophie et avec le fait que les entretiens, comme je l'ai indiqué, avaient une durée moyenne assez courte d'une demi-heure.

2.2. DE QUELQUES INCIDENCES DE MON PARCOURS DE FORMATION SUR LE CHOIX DE MON OBJET DE RECHERCHE

Lorsque, en mars 2011, j'entrepris des démarches auprès de Claudine Blanchard-Laville et de Philippe Chaussecourte afin de leur présenter l'argumentaire que j'avais rédigé pour mon projet de thèse, ce n'était pas la première fois, dans l'histoire de mon parcours de formation universitaire, que je formais le souhait d'*entrer en thèse*. À plusieurs reprises, en effet, j'avais eu l'occasion de m'engager dans une recherche doctorale. C'est ce point que j'aimerais préciser à présent en relatant quelques étapes de ce parcours, depuis mon inscription à l'université Paris

Nanterre jusqu'au moment où, devenu enseignant, je pris la décision de reprendre des études en sciences de l'éducation.

2.2.1. Ma formation universitaire initiale

En 1989, après avoir réussi l'Examen Spécial d'Entrée à l'Université, je m'inscrivis à l'université Paris Nanterre dans un DEUG pluri-disciplinaire qui m'offrait l'opportunité de me familiariser avec quatre sciences humaines : la linguistique, la philosophie, la psychologie et la sociologie. À cette étape de mon parcours de formation, si je n'avais encore aucun projet d'études bien défini, ma découverte de la philosophie en terminale m'inclinait à poursuivre dans l'étude de cette discipline, ce que je fis, lorsque, en deuxième année de DEUG, il me fallut choisir une spécialisation. Je poursuivis dès lors des études de philosophie jusqu'à l'obtention de mon DEA.

2.2.2. Premiers pas à l'Université

Cette reprise d'études ne se fit pas sans difficultés. Ainsi, au moment où se déroulaient les épreuves de l'ESEU, je manquai le train à deux reprises, m'exposant, par cette négligence, au risque de ne pas être admis à y participer. Le fait de passer l'examen d'entrée à l'université de Paris Nanterre revêtait pour moi un sens symbolique particulier. J'avais en effet conscience d'exaucer le vœu que ma grand-mère maternelle m'avait adressé lorsque je devais avoir sept ans. Lors d'une promenade, tandis que nous marchions sur la passerelle de la gare RER de Nanterre, ma grand-mère m'avait dit, me montrant du doigt les hauts bâtiments de l'université : « Tu vois, Dominique, toi aussi un jour tu iras là-bas. » À ces mots et à la vue des étudiants, je me souviens avoir ressenti une inquiétude dont l'expérience s'inscrivit durablement en moi.

Par ailleurs, ayant interrompu le cours de ma scolarité deux ans auparavant, je ressentais un certain décalage avec les étudiants que je rencontrais. Ainsi, s'agissant en particulier de la philosophie, j'avais conscience que, contrairement à beaucoup d'entre eux, je n'avais aucune méthode de travail et ne savais ni expliquer un texte philosophique ni rédiger une dissertation selon les codes qu'ils paraissaient connaître.

Ces difficultés — une grande ambivalence à l'égard du savoir et de l'Université, le ressenti d'une certaine appréhension à l'idée des examens — m'amènèrent à envisager de me faire accompagner dans un cadre psychothérapeutique. Je pris alors contact avec un thérapeute et poursuivis avec lui un long parcours psychanalytique. Ainsi, dès le début de mes études de philosophie, l'élaboration psychique de mon rapport au savoir devint une part constitutive de ma formation universitaire comme de mon analyse.

2.2.3. Deux expériences de recherche universitaire

En octobre 1992, au début de l'année universitaire, je vins à la rencontre de Michel Nebenzahl, maître de conférences au département de philosophie de l'université Paris Nanterre. Comme je suivais avec un très grand intérêt son séminaire sur la psychanalyse et la philosophie,

je lui fis part de mon souhait de faire mon mémoire de maîtrise sous sa direction et de mon projet d'entreprendre une recherche sur la notion de désir dans l'œuvre de Freud.

La réponse que me fit Michel Nebenzahl se déroula en deux temps. Dans l'échange que j'eus aussitôt avec lui, je me souviens qu'il commença par infléchir légèrement l'objet de ma recherche en m'expliquant que la question du désir était moins une notion cardinale de l'œuvre de Freud qu'un concept lacanien et que, s'agissant de Freud, la question que je souhaitais étudier devait être abordée plutôt sous l'angle des notions de plaisir et de réalité. Dans un second temps, Michel Nebenzahl me demanda si j'envisageais de passer l'agrégation externe de philosophie à la fin de l'année. Dans cette hypothèse, il me proposa de commencer à travailler plutôt sur l'œuvre d'un philosophe que sur les écrits de Freud afin d'approfondir ma connaissance théorique d'un système philosophique et de me préparer ainsi à passer les épreuves de ce concours de recrutement. À cette époque, ma connaissance de l'œuvre de Freud était limitée. Au cours de mon année de terminale, j'avais parcouru les *Trois essais sur la théorie sexuelle* (Freud, 1905/2006)¹¹³ et étudié, sans bien les comprendre, les écrits qui avaient été rassemblés sous le titre de *Métapsychologie* (Freud, 1968)¹¹⁴. Je ne saurais dire aujourd'hui si j'avais connaissance de l'importance que revêt la notion de plaisir dans l'œuvre de Freud. Toujours est-il que j'éprouvai ce jour-là une grande déception à l'idée de devoir renoncer à faire une recherche sur le désir.

La semaine qui suivit mon entrevue avec Michel Nebenzahl, suivant ses suggestions, je m'engageai dans la lecture de l'œuvre du philosophe allemand Emmanuel Kant, dont la pensée m'était un peu familière et, en particulier, dans l'étude de deux textes consacrés à la question du plaisir esthétique : les *Observations sur le sentiment du beau et du sublime* (Kant, 1764/1980c)¹¹⁵ et la *Critique de la faculté de juger* (Kant, 1790/1989)¹¹⁶. Puis, impressionné à l'idée de travailler dans la perspective de passer l'agrégation de philosophie, je me résolus à poursuivre ma première impulsion et à me consacrer à l'étude de l'œuvre de Freud. Les deux années qui suivirent furent ainsi employées à la rédaction d'un premier mémoire de maîtrise portant sur la question du langage dans deux écrits du psychanalyste viennois, *L'interprétation des rêves* (Freud, 1899/1967a)¹¹⁷ et *Le mot d'esprit dans ses rapports avec l'inconscient* (Freud, 1905/1988)¹¹⁸, puis à l'écriture d'un mémoire de DEA consacré à la question de la vérité dans le cadre de la conception freudienne de la cure psychanalytique, d'une part, et, d'autre part, à travers une analyse de *L'homme Moïse et la religion monothéiste* (Freud, 1939/1986)¹¹⁹.

113. Freud, S. (2006). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1905)

114. Freud, S. (1968). *Métapsychologie*. Paris : Éditions Gallimard. La rédaction de cette œuvre date de 1915.

115. Kant, E. (1980). *Observations sur le sentiment du beau et du sublime*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1764)

116. Kant, E. (1989). *Critique de la faculté de juger*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin. (Œuvre originale publiée en 1790)

117. Freud, S. (1967). *L'interprétation des rêves* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1899)

118. Freud, S. (1988). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1905)

119. Freud, S. (1986). *L'homme Moïse et la religion monothéiste. Trois essais*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1939)

Ces deux mémoires furent rédigés sous la direction de Michel Nebenzahl.

Rétrospectivement, je ferais l'hypothèse que mon intérêt manifeste pour la psychanalyse et pour l'œuvre de Freud, en particulier, obéissait à une double motion inconsciente : d'un côté, il s'agissait vraisemblablement d'un effet de mon expérience d'analysant, laquelle me disposait à orienter mes études dans une direction qui, dans mon ressenti, pût satisfaire ma pulsion de chercheur davantage qu'à travers l'étude d'une œuvre philosophique ; de l'autre côté, ce choix constituait également un moyen de différer une épreuve de réalité professionnelle dont j'appréhendais plus ou moins consciemment certaines difficultés : étudier Kant, plutôt que Freud, c'était en effet m'inscrire dans la perspective d'enseigner la philosophie et, en ce sens, de retrouver un lieu pulsionnel, l'école, avec lequel j'entretenais une relation chargée d'ambivalence. Au cours des deux années auxquelles furent consacrés mes mémoires de maîtrise et de DEA, je me souviens ainsi avoir éprouvé un immense plaisir à vivre de ma pulsion de chercheur, dans une certaine insouciance à l'égard de mon avenir professionnel, insouciance qui m'évoque, aujourd'hui, certaines des analyses de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (Bourdieu & Passeron, 1964), *Les héritiers*¹²⁰ dans leur ouvrage de 1964 .

2.2.4. Un premier projet de thèse ajourné en raison d'un changement professionnel

À l'issue de mon DEA, j'avais envisagé de m'engager dans un travail doctoral qui m'eût permis de prolonger les deux années de recherche que j'avais consacrées à l'étude de l'œuvre de Freud. J'avais d'ailleurs fait part de cette intention à Michel Nebenzahl qui m'avait suggéré de commencer à travailler autour de la question suivante : *Que questionne la psychanalyse dans la philosophie ?*

Un changement majeur dans ma vie professionnelle me contraignit à réviser ce projet, puis à en ajourner la réalisation. Alors que je travaillais depuis cinq ans au service audio de l'Agence France Presse en tant qu'animateur-réalisateur radio et avec un statut d'intermittent du spectacle, la direction de l'agence commanda un audit dont les conclusions préconisaient une réorganisation complète des moyens humains et techniques sur la base d'une informatisation générale du service. L'utilisation d'ordinateurs permettait en effet d'effectuer, avec un nombre restreint de salariés, le travail assuré habituellement par une équipe de techniciens, de journalistes et d'animateurs plus nombreuse.

La réorganisation du service requérant des animateurs qu'ils s'investissent dans un contrat à plein temps à l'avenir incertain, je dus renoncer à travailler à l'AFP. Sans emploi et alors que j'avais pris la décision de m'éloigner du milieu de la radio, je dus me résoudre à me tourner vers les concours de recrutement de l'enseignement secondaire, seul secteur d'activité auquel mes études de philosophie me permettaient d'accéder. Je souligne cet aspect de mon parcours professionnel pour la raison suivante : lorsque j'ai débuté mon activité d'enseignant à l'Éducation nationale, j'étais rompu à une certaine pratique de la parole dont l'essentiel consistait à placer ma voix dans un micro sans entretenir aucune interaction avec un auditoire potentiel,

120. Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

mais invisible. En commençant à enseigner la philosophie, je pus très vite faire l'expérience que cette composante oratoire de ma formation professionnelle initiale comptait pour beaucoup dans ma difficulté à déployer démonstrativement le fil de ma parole : dans un espace didactique saturé par de nombreuses interférences inhérentes à la vie spontanée d'un groupe-classe, il m'était en effet difficile, alors même que j'avais une grande familiarité avec la pratique orale de l'animation, de ne pas m'interrompre pour faire classe.

2.2.5. *Les concours de recrutement de l'enseignement secondaire*

Après avoir passé mon DEA, j'obtins le CAPES externe de philosophie, puis, devenu enseignant, la bi-admissibilité à l'agrégation externe. Dès lors, au cours de mes premières années dans l'Éducation nationale, l'essentiel de mon temps libre fut consacré à la préparation de ce dernier concours. Plusieurs années de suite, je pris ainsi l'habitude de m'exercer quotidiennement aux épreuves écrites d'admissibilité, mais en renonçant au dernier moment à me présenter, convaincu de n'être pas suffisamment préparé. Finalement, alors que j'avais à nouveau réussi les épreuves écrites d'admissibilité à l'agrégation externe, j'échouai à l'oral. Convaincu de ne pas pouvoir réussir ces dernières épreuves, j'avais en effet renoncé à préparer les oraux d'admission.

Il s'agit là d'un indice significatif de mon rapport à la parole que je relate afin de souligner le lien qu'il présente avec mon entrée dans cette thèse : lorsque, comme je le préciserai au chapitre suivant, je me suis engagé dans ce travail doctoral avec l'idée d'étudier ce que j'appelais alors *le bouleversement de la pratique de l'oralité savante*, mon projet initial était d'observer des changements que me semblait induire, sur la parole enseignante, une certaine utilisation de l'image à des fins pédagogiques, changements dont j'avais moi-même pu faire l'expérience en tant qu'enseignant. Si cet intérêt pour la parole était étroitement lié à des difficultés professionnelles que j'avais rencontrées et que je vais évoquer, il était donc également relié à des préoccupations déjà anciennes. Je dirais aujourd'hui qu'une certaine idéalisation du discours universitaire, déjà présente en moi lors de mes études de philosophie, idéalisation que je comprends, avec Sophie de Mijolla-Mellor (Mijolla-Mellor, 2003, p. 96), « comme le processus psychique par lequel la valeur de l'objet est portée jusqu'à la perfection ¹²¹ », a orienté en partie la problématique avec laquelle je me suis engagé dans cette recherche.

2.2.6. *Reprise d'études en sciences de l'éducation*

En 2007, je repris des études en sciences de l'éducation à Nanterre, dans la perspective de me former à l'animation de groupes d'analyse des pratiques professionnelles et j'obtins un Master 1 et un Master 2 professionnels FIAP (Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques). C'est à cette occasion que je fis la découverte des travaux de Claudine Blanchard-Laville et de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Au cours de ces trois années de formation et dans ce champ épistémologique, je rédigeai deux mémoires professionnels, l'un

121. Mijolla-Mellor de, S. (2003). Idéalisation et sublimation. *Topique*, 82(1), 93-108. doi :10.3917/top.082.0093.

consacré à l'animation d'un atelier de philosophie dans une médiathèque auprès d'un groupe d'adultes, le second à l'animation d'un groupe de parole au collège avec des élèves de sixième.

Enfin, entre la soutenance de mon mémoire de master 2 professionnel et mon entrée en thèse, une année s'écoula au cours de laquelle je réfléchis à l'élaboration d'un projet de recherche doctorale. C'est ce projet dont je présentai l'argumentaire, en 2011, à Claudine Blanchard-Laville et Philippe Chaussecourte.

Ma décision de reprendre des études en sciences de l'éducation, et non d'entrer directement en thèse de philosophie, a pour moi la valeur d'un ajournement dont les mobiles ne m'ont jamais semblé aller de soi : si j'avais en effet de solides raisons de vouloir me former en pédagogie de la formation d'adultes et en analyse des pratiques professionnelles, j'avais également un désir très vif de mener une recherche doctorale. Dans ces conditions, pourquoi ai-je pu préférer différer ce désir ?

Rétrospectivement, ressaisi à l'issue du présent travail, il me semble que cet ajournement pourrait être significatif d'un travail psychique qui s'opérait déjà en moi. Plus précisément, je dirais que cet ajournement possède pour moi, aujourd'hui, une valeur de temporisation, dans l'acception que recouvre ce dernier terme dans le vocabulaire médical. En médecine, en effet, la *temporisation* désigne l'attitude du médecin « qui consiste à observer pendant un certain temps l'évolution d'une maladie avant d'adopter une thérapeutique¹²² ». Cette temporisation, reprise à présent dans la rétrospection à laquelle donne lieu cette première partie de mon travail, est une raison pour laquelle je ferais l'hypothèse que j'ai inconsciemment cherché à différer un projet de thèse dans le champ de la philosophie dont je ne voyais pas l'intérêt qu'il pourrait constituer pour ma propre *croissance psychique*¹²³.

122. Temporisation. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

123. Je me réfère ici à une notion bionienne (Bion, 1965/1982) dont Claudine Blanchard-Laville a montré, notamment dans un article de 2012 (Blanchard-Laville, 2012) tout l'intérêt qu'elle présentait dans une perspective d'apprentissage. Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71. L'ouvrage de Bion auquel je me réfère est le suivant : Bion, W. R. (1982). *Transformations. Passage de l'apprentissage à la croissance*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1965)

CHAPITRE 3.

LA CONSTRUCTION DU QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE

Les enseignants avec lesquels je me suis entretenu étaient invités à s'exprimer librement à partir de la consigne suivante : *J'aimerais que vous me disiez, comme ça vous vient, comment vous vivez le fait d'enseigner la philosophie*. Le choix de cette consigne ne s'est pas imposé à moi immédiatement dans le processus de recherche. Il est le résultat d'un parcours réflexif qui a duré près de deux ans, entre le mois d'octobre 2011, date de mon entrée dans un séminaire de thèse dont je vais présenter certains aspects et le mois de février 2013, date d'élaboration de la consigne, le premier entretien ayant eu lieu le 19 mars 2013. La rédaction finale de cette consigne étant le résultat d'un travail réflexif et élaboratif accompli au sein du séminaire de thèse, j'aimerais retracer brièvement les étapes de ce cheminement. J'aborderai ainsi successivement les trois points suivants : en premier lieu, la réélaboration de mon projet initial de thèse dans le séminaire doctoral ; puis, les étapes de la formation de ma consigne de recherche ; enfin, certains effets psychiques du séminaire sur l'élaboration de mon rapport à une écriture clinique.

3.1. LE SÉMINAIRE DE THÈSE

Le séminaire d'accompagnement clinique groupal auquel j'ai participé, de 2011 à 2018, réunit plusieurs doctorants engagés dans des recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans les champs de l'éducation, de la formation et du travail social. Ce séminaire, dont la démarche et l'esprit ont été présentés par Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2010a) dans un article intitulé *Penser un accompagnement de chercheurs en groupe*¹²⁴, a pour fonction principale d'accompagner des doctorants dans leur projet de thèse et dans l'élaboration clinique de leur objet de recherche.

Chaque doctorant dispose d'un temps pour exposer au groupe l'état de son travail et, plus particulièrement, ses difficultés, ses avancées, ses interrogations, ses hypothèses ou encore les démarches entreprises. Ce récit ayant été fait, chaque membre du groupe propose des associations libres que cet exposé a suscitées en lui. Pour le doctorant, le travail consiste alors, dans l'ici et maintenant du groupe, à réélaborer ces associations en décondensant, par exemple, certains aspects de son récit afin d'en préciser des points saillants ou d'en explorer des détails anodins.

124. Blanchard-Laville, C. (2010). *Penser un accompagnement de chercheurs en groupe*. In M. Cifali, M. Théberge, & M. Bourassa (Eds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 67-86). Paris : L'Harmattan.

3.1.1. L'argumentaire initial du projet de thèse

En juin 2011, lorsque, à l'université Paris Nanterre, je présentai mon argumentaire de thèse à Claudine Blanchard-Laville et à Philippe Chaussecourte, le projet que j'avais à l'esprit était consacré à une étude des transformations pédagogiques et des effets psychiques que certaines des nouvelles technologies de l'information et de la communication me semblaient de nature à produire sur la pratique de l'enseignement en général et sur celui de la philosophie en particulier. Le titre que j'avais donné à cet argumentaire était le suivant : *Approche clinique du rôle exercé par l'image vidéoprojetée dans le bouleversement de la pratique de l'oralité savante. Le cas des professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire*. C'est sous ce titre provisoire que ma recherche fut enregistrée dans le fichier général des thèses.

3.1.2. La mise en œuvre du projet

Dans la première version de ce projet de thèse, mon argumentaire comportait des propositions d'hypothèses déjà assez abouties au niveau de leur construction théorique, mais absolument pas élaborées sur le plan de leurs présupposés cliniques et de mes ressentis contre-transférentiels. Dans cet argumentaire, j'exposais de quelle manière j'avais été amené à expérimenter, au cours de l'année scolaire 2010-2011, dans mon établissement d'exercice et dans le cadre de mes cours, un dispositif de projection comportant, d'une part, l'utilisation d'un rétroprojecteur, puis d'un vidéoprojecteur mobile et d'un iPad de première génération et, d'autre part, l'application d'une pédagogie issue de ma réflexion sur l'usage des technologies de l'information et de la communication dans un cadre scolaire (Frommer, 2010; Vandendorpe, 1999; Tufte, 2006, 2013)¹²⁵ et sur les cartographies heuristiques (Scocco, 2008; Benz, 2011)¹²⁶ et conceptuelles (Novak & Cañas, 2006; Novak, 1998/2010)¹²⁷ connues sous le nom anglais de *mind maps* (Buzan & Buzan, 2003)¹²⁸ et de *concept maps* (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978; Novak & Gowin, 1984)¹²⁹.

125. Frommer, F. (2010). *La pensée PowerPoint. Enquête sur ce logiciel qui rend stupide*. Paris : La Découverte; Vandendorpe, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris : La Découverte; Tufte, E. R. (2006). *The Cognitive Style of PowerPoint : Pitching Out Corrupts Within*. Cheshire, CT : Graphics Press LLC; Tufte, E. R. (2013). *The visual display of quantitative information*. Cheshire, CT : Graphics Press.

126. Scocco, A. (2008). *Costruire mappe per rappresentare e organizzare il proprio pensiero*. Milano, Italie : FrancoAngeli; Benz, P. (2011). *Travailler en classe avec des cartes mentales*. Paris : Delagrave Édition.

127. Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Florida Institute for Human and Machine Cognition. Consulté sur <http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>; Novak, J. D. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. New York, NY : Routledge.

128. Buzan, T., & Buzan, B. (2003). *Mind map. Dessine-moi l'intelligence* (2^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.

129. Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology. A cognitive view*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston; Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York, NY : Cambridge University Press.

3.1.3. *Un souvenir d'expérience professionnelle*

Une situation professionnelle que j'ai déjà évoquée brièvement¹³⁰ orienta de façon décisive mon projet de thèse. Le fait que je souhaiterais relater eut lieu au cours du mois de février 2011 et se produisit de la manière suivante : au moment où je m'apprêtais à entrer dans une salle de classe pour y faire cours auprès d'une terminale scientifique dont le comportement de beaucoup d'élèves était jugé difficile par de nombreux enseignants, j'aperçus un élève qui, alors qu'il regardait dans ma direction, fit mine, devant ses camarades, de se cogner la tête plusieurs fois contre un mur. Interprétant ce geste symbolique comme un signe qui m'était adressé sans que je pusse étayer cette interprétation sur aucun élément empirique, à l'exception du fait que cet élève manifestait ostensiblement son ennui dans mes cours, je me résolus à modifier considérablement ma pédagogie auprès de cette classe. Comme je m'intéressais depuis l'année précédente à l'utilisation pédagogique de schémas heuristiques et conceptuels dont un article de Freud (Freud, 1916/1996, p. 61) m'avait fourni un exemple graphique¹³¹, je me décidai à en utiliser moi-même en cours. La semaine qui suivit ce geste symbolique, pour la première fois depuis mon entrée dans l'Éducation nationale, soit depuis quatorze ans, et alors que j'étais habitué, du fait de mon précédent métier, à utiliser du matériel technique, j'installai un rétro-projecteur dans la salle de classe, modifiant ainsi considérablement, du moins dans mon ressenti, ce que l'historienne de l'éducation Annie Bruter (Bruter, 2011) appelle le *cadre* matériel de ma parole¹³². Je me souviens très clairement de l'effet immédiat que je pus constater sur cette classe la première fois où je projetai un schéma au tableau, muni d'un simple transparent et d'un rétro-projecteur dont le rayonnement, inadapté aux dimensions de la surface du tableau, dépassait amplement les limites de ce dernier : aussitôt projetée, l'image retint instantanément, je dirais presque *comme par magie*, l'attention des élèves, lesquels s'appliquèrent à la reproduire dans leurs cahiers en écoutant mon commentaire.

Comme j'en ai fait l'hypothèse dans l'une des précédentes sections¹³³ de cette première partie, rétrospectivement, et compte tenu de ces éléments anamnestiques, je dirais ainsi que la projection d'un schéma me permettait de contenir une classe dont certains aspects me renvoyaient à mon année de cinquième au collège et contribuait également à ma propre contenance psychique, en me permettant de rassembler en moi deux éléments de ma parentalité psychique interne qui m'étaient alors indispensables à l'exercice de ma profession : d'un côté, un souvenir d'écolière de ma mère où il était question de cartes géographiques ; de l'autre côté, un récit que je tenais de mon père, récit à travers lequel celui-ci m'expliqua le rôle qu'avaient joué pour lui les cartes d'État-Major lorsqu'il effectuait son service militaire.

130. Voir la section 2.1.1.2, page 54.

131. Freud, S. (1996). Des transpositions pulsionnelles en particulier dans l'érotisme anal. In J. Laplanche (Ed.), *Œuvres complètes/Psychanalyse* (p. 55-62). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1916)

132. Bruter, A. (2011). Les cadres de la parole enseignante. *Histoire de l'éducation*, 130, 5-29. doi :10.4000/histoire-education.2325.

133. Voir la section 2.1.1.2, page 54.

3.1.3.1. Une première réflexion sur le rôle des images dans l'enseignement de la philosophie

L'expérimentation personnelle de ce dispositif, notamment auprès de classes de sections technologiques qui peuvent être rétives à un travail de conceptualisation et de problématisation, m'avait ainsi conforté dans l'idée que, comme le proposait Jean-Luc Rinaudo (Rinaudo, 2009), certaines « pratiques médiatisées » (Rinaudo, 2009, p. 23)¹³⁴ peuvent favoriser « l'émergence de processus de subjectivation, dans une aire intermédiaire » (p. 23). En effet, il m'avait semblé constater, dans toutes les classes dont j'avais la responsabilité et, en particulier, auprès de celles avec lesquelles tout apprentissage réflexif un peu exigeant devenait malaisé, que ce dispositif de vidéoprojection, combiné à l'utilisation de schémas heuristiques ou conceptuels, soutenait davantage l'attention de certains élèves et favorisait même, auprès de beaucoup d'entre eux, une prise de parole que la lecture d'un texte philosophique ou l'analyse d'un concept rend souvent délicate.

Influences directes de la philosophie

Ce projet de recherche, qui s'inscrivait dans une réflexion en lien avec mon questionnement sur certaines incidences des « mutations des pratiques culturelles » (Blais, Gauchet, & Ottavi, 2008/2010, p. 122)¹³⁵ sur la difficulté d'enseigner, trouvait sa première expression dans un problème théorique dont j'avais rencontré la formulation chez deux auteurs issus de la philosophie : saint Augustin (Augustin, 2002, p. 36), d'une part, qui, dans le dialogue intitulé *Le maître*, se demandait s'il était possible de montrer certaines choses — une muraille, par exemple — sans parler, c'est-à-dire sans se servir de signes¹³⁶ ; Claude Panaccio (Panaccio, 2011)¹³⁷, d'autre part, dont l'ouvrage consacré aux concepts avait retenu mon attention d'enseignant et d'apprenti-chercheur. Analysant la notion de concept, Claude Panaccio, en effet, montre que, contrairement à certains signes graphiques ou esthétiques tels que des panneaux routiers ou des tableaux (Panaccio, 2011, p. 40), les concepts, « ne produisent en nous aucune image perceptuelle. » (p. 40) Suivant l'étude de ces deux idées théoriques, j'avais fait l'hypothèse que, pour comprendre l'analyse d'un concept dans le cadre d'un apprentissage de la philosophie au lycée, il était indispensable que des élèves fussent en capacité de voir les modalités de cette analyse et, par conséquent, d'en produire une image et de projeter cette dernière sur la surface d'un écran, ce à quoi me semblait répondre le dispositif de vidéoprojection et de représentation spatiale de concepts (Bueger-Vander Borgh de & Lambert, 1994)¹³⁸ que j'avais mis en place.

134. Rinaudo, J.-L. (2009). Archéologie d'une approche freudienne des technologies de l'information et de la communication. *Cliopsy*, 2, 17-25.

135. Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2010). *Conditions de l'éducation*. Paris : Librairie Arthème Fayard/Pluriel. (Œuvre originale publiée en 2008)

136. Augustin. (n.d./ 2002). *Le maître*. Paris : Klincksieck.

137. Panaccio, C. (2011). *Qu'est-ce qu'un concept ?* Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

138. Bueger-Vander Borgh de, C., & Lambert, J. (1994). Des représentations spatiales de concepts : pour quoi faire ? *Didaskalia*, 5, 73-89. Consulté sur http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/23238/DIDASKALIA_1994_5_73.pdf?sequence=1.

Premières recherches sur les enveloppes visuelles

À cette étape de mon travail, ma recherche se nourrissait notamment des travaux sur les enveloppes visuelles initiés par certains psychanalystes français parmi lesquels Didier Anzieu (D. Anzieu et al., 1993 ; D. Anzieu, 1994)¹³⁹, Guy Lavallée (Lavallée, 1993, 2004)¹⁴⁰, Didier Houzel (Houzel, 2010)¹⁴¹ et Serge Tisseron (Tisseron, 2003/2010)¹⁴². L'une de mes hypothèses se fondait à cette époque sur une conception de l'image comme processus psychique dont j'avais trouvé l'élaboration dans la lecture d'un article de Serge Tisseron (Tisseron, 2003). Dans cet écrit clinique, ce dernier proposait de concevoir la vision d'une image par un spectateur comme un dispositif permettant à celui-ci d'intérioriser le cadre constitué par l'écran sur lequel cette dernière est projetée¹⁴³. Partant de cette proposition d'analyse et supposant, comme l'avait signalé Jean-François Chiantaretto (Chiantaretto, 2005, p. 115)¹⁴⁴, qu'il y a « une réflexivité dans l'activité même de voir », j'avais imaginé qu'une image vidéoprojetée, en raison des « cadres internes » (Tisseron, 2003, p. 129) qu'elle peut créer en nous, pourrait également exercer, sur l'apprentissage de certains élèves, une fonction de contenance psychique qui permettrait à ces derniers de mieux disposer de leur capacité à penser leurs propres pensées (Tisseron, 2003, p. 129).

C'est la raison pour laquelle j'avais espéré entreprendre d'observer un enseignant de philosophie qui utiliserait en classe un dispositif de vidéoprojection articulé à l'utilisation des cartographies heuristiques ou conceptuelles. Mon intention consciente était alors portée par une double ambition : d'un côté, j'envisageais d'observer des bouleversements psychiques que l'introduction d'une image vidéoprojetée pourrait induire dans le champ d'expérience de la parole enseignante, en classe de philosophie ; de l'autre côté, j'aurais souhaité être en capacité de repérer et d'observer des effets psychiques de contenance et d'étayage qu'une image vidéoprojetée comportant des schémas pourrait produire sur un groupe de lycéens étudiant la philosophie.

3.1.3.2. Une mise en œuvre difficile

Mes premières démarches au cours de cette thèse, dès le mois d'octobre 2011, m'amènèrent ainsi à rechercher des enseignants dont la pédagogie, de près ou de loin, correspondrait à ces critères. La mise en œuvre de ce projet de recherche se heurtait toutefois à de nombreuses difficultés. En premier lieu, si j'étais acquis à l'idée, comme le soutient Philippe Chaussecourte

139. Anzieu, D. (1994). *Le Penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*. Paris : Dunod ; Anzieu, D., Doron, J., Houzel, D., Missenard, A., Enriquez, M., Anzieu, A., . . . Nathan, T. (2003). *Les enveloppes psychiques*. Paris : Dunod.

140. Lavallée, G. (1993). La boucle contenante et subjectivante de la vision (Sa rupture dans les états psychotiques). In D. Anzieu, G. Haag, S. Tisseron, G. Lavallée, M. Boubli, & J. Lassègue (Eds.), *Les contenants de pensée* (p. 87-127). Paris : Dunod ; Lavallée, G. (2004). Transformer la destructivité par le travail de l'hallucinateur ? *Revue française de psychanalyse*, 68(5), 1727-1733. doi : 10.3917/rfp.685.1727.

141. Houzel, D. (2010). *Le concept d'enveloppe psychique* (2^e éd.). Paris : In Press.

142. Tisseron, S. (2010). *Comment Hitchcock m'a guéri. Que cherchons-nous dans les images ?* Paris : Librairie Arthème Fayard/Pluriel. (Œuvre originale publiée en 2003)

143. Tisseron, S. (2003). L'image comme processus, le visuel comme fantasme. *Cahiers de psychologie clinique*, 20(1), 125-135. doi :10.3917/cpc.020.0125.

144. Chiantaretto, J.-F. (2005). À propos de la première transgression. *Topique*, 92(3), 111-125. doi :10.3917/top.092.0111.

(Chaussecourte, 2014a, p. 69)¹⁴⁵ que seul un travail d'observation, et non des entretiens, m'eût permis de saisir des aspects du transfert didactique d'un enseignant de philosophie, cette « empreinte psychique » (Blanchard-Laville, 2010b, p. 150) qui modèle la « rencontre didactique » (Blanchard-Laville, 2010b, p. 151)¹⁴⁶, j'éprouvais certaines réticences subjectives à m'engager dans un tel dispositif. Celui-ci, en effet, impliquait de ma part une faculté d'attention, ponctuelle, certes — le temps d'une heure de cours —, mais soutenue, dont je ne me sentais pas alors entièrement capable. Car, comme j'en avais pu faire l'expérience, en tant que participant, au cours de groupes d'analyse de pratiques professionnelles, j'éprouvais alors un besoin psychique assez conséquent de soutenir mon attention au moyen d'une prise de notes. Or, ce dispositif requérait de ma part que je ne prisse aucune note pendant toute la durée de mon observation.

En second lieu, il me fallait rencontrer un professeur de philosophie qui utiliserait un dispositif pédagogique comparable au mien, dans un établissement qui fût également compatible avec mes propres disponibilités géographiques. Il m'était en effet difficile, compte tenu d'un investissement déjà conséquent de ce dispositif d'observation en termes de temps — un séminaire hebdomadaire d'élaboration de mes observations étant prévu par ailleurs — ainsi qu'en termes de déplacements — mon domicile étant situé assez loin de Paris, lieu de ce séminaire —, de m'engager dans une série d'observations qui eût impliqué de ma part que je me rendisse, chaque semaine, dans un établissement scolaire situé loin de ma zone géographique de résidence. Or, à cette époque, le seul professeur de philosophie qui, à ma connaissance, utilisait de façon systématique un dispositif de vidéoprojection similaire à celui que j'utilisais moi-même, enseignait dans le nord de la France. Il n'était donc pas concevable pour moi, compte tenu de ces multiples contraintes, d'envisager la poursuite de ce projet.

L'attention des élèves : une thématique latente

Enfin, indépendamment de ces deux difficultés, l'apport du séminaire groupal consista à mettre en évidence le fait, dont je n'avais pas conscience, qu'une thématique particulière, celle de l'attention, dominait ce premier argumentaire, depuis l'acception strictement pédagogique que je faisais de cette notion — soutenir et retenir l'attention des élèves afin de tenter de les étayer dans leurs apprentissages — jusqu'au sens psychique qu'elle recouvrait manifestement dans ma propre histoire, comme je vais le préciser, tant sur le plan familial que sur le plan scolaire. Selon toute vraisemblance, l'image vidéoprojetée et interactive sur laquelle portait mon intérêt d'enseignant et d'apprenti-chercheur n'était pas seulement le motif d'une préoccupation pédagogique. Elle s'était constituée comme un objet psychique interne intriqué à mon objet de recherche.

145. Chaussecourte, P. (2014). Le transfert didactique de Benoît : quelles évolutions ? Dans P. Chaussecourte (Ed.), *Enseigner à l'école primaire dix ans avec un professeur des écoles*. (p. 69-105). Paris : L'Harmattan.

146. Blanchard-Laville, C. (2010). À l'écoute des enseignants. Violences dans le lien didactique. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 55, 147-162. doi :10.3917/rppg.055.0147

Attention pédagogique et attention maternelle

Dans ma présentation de ce dispositif de vidéoprojection, en effet, je n'avais fait aucune mention de ce que pouvait signifier pour moi, indépendamment de toute considération pédagogique et professionnelle, l'exigence de soutenir et de retenir l'attention des élèves. Pourtant, cette exigence était au cœur de mon argumentaire de thèse. La suggestion d'élaboration faite par le groupe me permit d'associer cette notion d'attention à certaines expériences personnelles en lien avec mon adolescence et, en particulier, avec le fait que, fils aîné d'une fratrie composée de deux frères, j'avais été amené, plus que d'ordinaire, à attirer l'attention de mes parents sur moi, notamment à travers un parcours scolaire difficile, au collège. À mon entrée en cinquième, en effet, ainsi que je l'ai relaté précédemment, la phobie qui me contraignit, au sens psychique du terme, à rester chez moi toute l'année scolaire, constitua aussi pour moi, vraisemblablement, un moyen inconscient de détourner l'attention que mes parents et, plus particulièrement, ma mère, portaient, cette année-là, à mon frère cadet. Car, comme elle l'avait fait pour moi l'année précédente, ma mère s'était mise à mi-temps afin d'accompagner l'entrée de mon frère en sixième. L'un des effets inconscients de cette phobie fut donc d'attirer sur moi, à nouveau, une certaine attention maternelle. Cette prise de conscience d'une incidence d'un fait personnel sur ma proposition d'hypothèses théoriques fut décisive dans l'élaboration de mon objet de recherche : elle me permit, en particulier, de réévaluer la pertinence de certaines hypothèses que j'avais faites en lien avec la notion d'un complexe fraternel organisateur du discours philosophique. Me fondant en effet sur des analyses de René Kaës (Kaës, 2008a, 2008b, 2010)¹⁴⁷, j'avais supposé que ce complexe pourrait organiser inconsciemment le discours pédagogique des enseignants de philosophie que j'étais sur le point de rencontrer.

3.2. L'ÉLABORATION DE LA CONSIGNE

De proche en proche, le travail psychique associatif accompli dans le séminaire doctoral m'amena ainsi à réélaborer le projet initial que j'avais formé de travailler sur l'observation d'un enseignant qui eût utilisé un dispositif de vidéoprojection combiné à l'utilisation des cartographies heuristiques ou conceptuelles. À la faveur de ce travail élaboratif, ma réflexion connut une nouvelle orientation : me sentant moins tributaire d'un projet auquel, en raison principalement du fait personnel que je viens d'évoquer, je me sentais particulièrement attaché, j'entrepris de réfléchir à la possibilité de m'entretenir avec des professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire dans le cadre d'entretiens cliniques non-directifs. Les recherches préliminaires aux six entretiens que j'ai réalisés, en 2013, puis en 2014, furent ainsi menées, à trois reprises, dans le séminaire d'accompagnement clinique groupal. Je relaterai dans cette section quelques aspects significatifs des trois séances qui leur ont été consacrées.

147. Kaës, R. (2008). *Le complexe fraternel*. Paris : Dunod ; Kaës, R. (2008). Le complexe fraternel archaïque. *Revue française de psychanalyse*, 72(2), 383-396. doi : 10.3917/rfp.722.0383 ; Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, 34(1), 13-40. doi : 10.3917/cpc.034.0013.

3.2.1. Séance du 20 décembre 2012

Lors de la séance du 20 décembre 2012, soit un peu plus d'un an après mon inscription en thèse et mon entrée dans le séminaire, une fois que j'eus exposé au groupe mon projet d'entretiens, plusieurs questions me furent adressées par les participants au sujet de la forme que j'avais souhaité donner à la rédaction de ma consigne. J'avais en effet conçu plusieurs consignes possibles. La première qui m'était venue à l'esprit était formulée de la manière suivante : *Pourriez-vous me dire comment vous vous représentez le fait d'enseigner la philosophie ?* Comme je pus alors en prendre conscience, cette première formulation, en invitant les enseignants interviewés à faire de leur représentation de l'acte d'enseigner un objet de réflexion et, en ce sens, un objet potentiellement intellectualisé, tendait à affaiblir, voire à annuler, un investissement psychique possible de la dimension de l'affect. La seconde consigne se présentait sous la forme d'une question plus concise : *Pourriez-vous me parler de votre métier d'enseignant ?* Les questions qui me furent adressées par le groupe attirèrent mon attention sur la manière dont j'avais choisi de formuler le début de cette deuxième consigne : « *Pourriez-vous* ». Il me fut suggéré de réfléchir au fait que, m'exprimant en ces termes, je ne faisais pas clairement part de mon désir d'entendre quelqu'un me parler de sa profession. Dans mon esprit et en première analyse, cette inflexion donnée à ma consigne témoignait surtout de ma politesse. Il me paraissait en effet trop direct de demander à une personne que je ne connaissais pas de me parler de son métier en lui disant : *J'aimerais que vous me parliez de...* Le questionnement qui me fut suggéré dans le séminaire porta donc sur la fantasmagie latente que paraissait receler cette formulation.

Deux questions enchâssées l'une dans l'autre ?

Rétrospectivement, soit plus de cinq ans après la première élaboration de cette consigne, cette dernière me paraît comporter deux questions dont l'une produit sur moi l'impression d'être enchâssée et dissimulée dans l'autre. En m'exprimant de cette manière, en effet, il me semble aujourd'hui que je n'invitais pas seulement un enseignant à évoquer librement son métier, mais que je lui demandais également s'il était *en sa capacité* de m'en parler, comme si j'avais souhaité lui dire, plus directement : *supporteriez-vous, là, maintenant, de me parler de votre métier d'enseignant ?*

Dans sa première expression, il me semble que la formulation de cette consigne comportait ainsi la marque d'une certaine crainte : sur le plan de son énonciation, la mise au conditionnel du verbe *pouvoir* — « *pourriez-vous* » — constitue en effet ce que la linguistique appelle un « adoucisseur ». Dans la définition qu'en donne par exemple Dominique Maingueneau (Maingueneau, 1996) dans son ouvrage *Les termes clés de l'analyse du discours*¹⁴⁸, l'adoucisseur est défini comme un acte de langage (Austin, 1962/1970)¹⁴⁹ dont la fonction consiste à moduler et à diminuer la force illocutoire d'un énoncé qui peut menacer ce que des théoriciens de l'analyse du discours auxquels Dominique Maingueneau se réfère, Stephen C. Brown et Penelope Levinson,

148. Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

149. Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil. (Œuvre originale publiée en 1962)

nomment, à la suite d'Erwin Goffman (Goffman, 1973)¹⁵⁰, la « face positive » de l'allocutaire, c'est-à-dire « l'image favorable que l'on s'efforce de donner de soi dans un échange social » (Maingueneau, 1996, p. 61). Une formule de politesse telle que *s'il vous plaît* constitue ainsi un exemple courant d'adoucisseur. Ma formulation avait donc peut-être vocation à atténuer la part de violence que, fantasmatiquement, pouvait comporter pour moi cette consigne. Peut-être ai-je pu en effet craindre que celle-ci ne renvoie mes interlocuteurs, de façon désagréable ou trop douloureuse, aux difficultés d'un métier que je connais pour l'exercer moi-même. On peut ainsi faire l'hypothèse que ma réticence à l'égard de cette formulation plus directe de mon désir de savoir était une manière inconsciente de me préserver psychiquement en voulant protéger mes interlocuteurs. J'ajouterais, à titre également d'hypothèse, que ce ressenti de crainte pourrait avoir joué un rôle dans la durée relativement courte des entretiens. Je reviendrai sur ce dernier point dans la troisième partie de ce travail.

3.2.2. Séance des 9 et 10 février 2013

Cette consigne sera finalement réélaborée au cours de la séance du séminaire qui eut lieu les 9 et 10 février 2013. Lors de ces deux journées doctorales, il s'agissait en effet de concevoir une question qui m'eût permis de saisir des éprouvés d'un professeur de philosophie en rapport avec des situations d'enseignement qui lui sont familières. Mon intention consciente était de construire une consigne qui présenterait le plus d'analogies possibles avec ce que j'aurais pu recueillir comme ressentis si j'avais observé un enseignant *in situ*, dans sa classe. C'est la raison pour laquelle, le verbe *vivre* ayant émergé au sein du séminaire, celui-ci nous a semblé constituer, selon l'expression qu'emploie Catherine Yelnik dans l'article qu'elle consacre à l'entretien clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Yelnik, 2005b, p. 147)¹⁵¹, une « porte d'accès » judicieuse pour recueillir ces matériaux.

3.3. LE TRAVAIL ÉLABORATIF DANS LE SÉMINAIRE

Le travail élaboratif accompli dans le séminaire ne s'est donc pas limité à remanier mon projet de thèse initial. La consigne élaborée de concert avec le groupe des doctorants — *j'aimerais que vous me disiez, comme ça vous vient, comment vous vivez le fait d'enseigner la philosophie* — porte également témoignage du déplacement que le séminaire a eu pour effet d'opérer sur ma position d'apprenti-chercheur.

Mon projet initial de recherche, comme je l'ai relaté, était en effet sous-tendu par le désir de vérifier une conviction que j'avais acquise au contact de ma propre pratique d'enseignant, celle de disposer d'hypothèses convaincantes portant à la fois sur la part professionnelle de l'appareil psychique des enseignants de philosophie et sur certaines modalités relatives au fonctionnement psychique de l'apprentissage des élèves.

150. Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*. Paris : Les Éditions de Minuit.

151. Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Le travail élaboratif du séminaire m'a donc permis de me rendre plus disponible psychiquement pour accueillir et entendre le matériel empirique, dans son originalité d'objet (Mosconi, 2010)¹⁵², et, en ce sens également, dans son altérité irréductible et son caractère inattendu et imprévisible (Blanchet & Gotman, 2007, p. 39-40)¹⁵³. Aussi dirais-je volontiers que le séminaire m'a aidé, selon l'expression qu'utilise Alain Giami (Revault d'Allonnes et al., 1989)¹⁵⁴, à « faire œuvre de connaissance » (p. 41) en facilitant en moi un travail de « déconstruction » (p. 41) de mes « propres évidences et représentations idéologiques. » (p. 41)

3.3.1. Effets du séminaire sur l'élaboration de la thèse

Dans une communication donnée lors du congrès Cliopsy qui se tenait à l'université Paris 8, au mois d'avril 2013, soit près de deux ans après mon entrée dans le séminaire de recherche, j'ai proposé, partant d'une analyse de mon expérience de doctorant dans ce groupe, que ce séminaire, en mobilisant, d'un côté, des ressources psychiques élaboratives groupales (Chaussecourte, 2010b, 2010a, 2010c)¹⁵⁵ et, de l'autre côté, la capacité de rêverie de ses membres (Blanchard-Laville, 2010a)¹⁵⁶, s'était constitué pour moi comme un espace d'élaboration intrapsychique et intersubjective dont certaines opérations psychiques — par exemple, associer librement autour d'une proposition interprétative faite par le groupe —, présentent de très fortes analogies avec le travail psychique constitutif de la mise en paroles du rêve décrite par Freud dans *L'interprétation des rêves* (Freud, 1899/1967a)¹⁵⁷. Le groupe du séminaire, en effet, m'a permis d'intérioriser une démarche de pensée constitutive d'un travail que je devais par ailleurs effectuer seul lorsque, lisant ou travaillant sur l'analyse d'un entretien, il me fallait également être en capacité d'élaborer des ressentis et des investissements contre-transférentiels. Certaines élaborations groupales ont ainsi contribué à orienter des aspects significatifs de mon questionnement.

3.3.2. Un travail souterrain

Aujourd'hui, bien conscient qu'il existe des différences significatives entre le dispositif de la cure psychanalytique et celui du séminaire doctoral, néanmoins, je comparerais volontiers

152. Mosconi, N. (2010). Les approches cliniques du processus enseigner-apprendre. *Recherche et formation*, 63, 117-118.

153. Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.

154. Giami, A. (1989). Recherche en psychologie clinique ou recherche clinique. In C. Revault d'Allonnes, C. Assouly-Piquet, F. Ben Slama, A. Blanchet, O. Douville, A. Giami, K.-C. Nguyen, M. Plaza, & C. Samalin-Amboise (Eds.), *La démarche clinique en sciences humaines. Documents, méthodes, problèmes* (p. 35-48). Paris : Bordas.

155. Chaussecourte, P. (2010). Observer seul, penser à plusieurs : modalités d'accompagnement clinique d'un chercheur. In M. Cifali, M. Théberge, & M. Bourassa (Eds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 139-157). Paris : L'Harmattan; Chaussecourte, P. (2010, septembre). *Un dispositif pour conscientiser et élaborer son implication subjective lors d'observations directes*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève. Consulté sur <https://plone.unige.ch/aref2010>; Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*, 3, 39-53.

156. Blanchard-Laville, C. (2010). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. Dans M. Cifali, M. Théberge, & M. Bourassa (Eds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 67-86). Paris : L'Harmattan.

157. Freud, S. (1967). *L'interprétation des rêves* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1899)

certains effets psychiques du séminaire groupal sur mon rapport à l'écriture de cette recherche à ce travail psychique *souterrain* que plusieurs psychanalystes évoquent lorsqu'il s'agit, soit de décrire certains aspects de leur propre rapport au travail théorique (Green, 1994, p. 104)¹⁵⁸, soit de relater des effets transformateurs du dispositif de la cure analytique sur le psychisme de patients : ainsi, dans l'article qu'il écrivait, en 2012 (Rolland, 2012), au sujet de la créativité¹⁵⁹, s'efforçant de rapporter une expérience que peut faire un psychanalyste dans son rapport aux paroles d'un analysant — sa propre perception du travail perlaboratif qu'effectue celui-ci alors même que « beaucoup de problèmes ont été résolus » (p. 689) et « qu'on se demande pourquoi le patient continue sa cure » (p. 689) — Jean-Claude Rolland explique qu'un *travail souterrain*¹⁶⁰ se poursuit « spontanément, à la faveur du cadre, de sa contenance et d'une créativité spécifique du discours. » (p. 689). De son côté, Martin Gauthier (Gauthier, 2002, p. 1684), quand il expose la fonction de médiation qu'exercerait le psychisme d'un analyste auprès d'un patient dans l'accès de ce dernier à l'épanouissement de ses capacités de symbolisation, décrit la nature des échanges dans le lieu de la cure comme un « silencieux tissage élaboratif souterrain » (p. 1684)¹⁶¹.

Rétrospectivement, cette notion de *travail souterrain*, que j'associe, dans mon ressenti d'apprenti-chercheur, aux *transformations silencieuses* que décrit François Jullien (Jullien, 2009, p. 11), ces mouvements psychiques et corporels qui opèrent « sans se faire remarquer et comme indépendamment de nous¹⁶² », me permet de mieux comprendre le processus par lequel certains remaniements psychiques ont pu s'effectuer après coup et donc aussi, dans *l'entre-deux* des séances du séminaire : en effet, j'ai souvent ressenti que cet entre-deux, pour reprendre les mots de Jeanine Puget (Puget, 2006, p. 31), sollicitait également en moi « un penser dans l'entre-deux-autres¹⁶³ », c'est-à-dire un dialogue silencieux, dans l'intervalle des séances, comme si un certain travail psychique élaboratif se poursuivait, presque comme malgré moi¹⁶⁴.

158. Green, A. (1994). *Un psychanalyste engagé. Conversations avec Manuel Macias*. Paris : Calmann-Lévy.

159. Rolland, J.-C. (2012). Créativité du processus primaire. *Revue française de psychanalyse*, 76(3), 679-693. doi : 10.3917/rfp.763.0679.

160. C'est moi qui souligne.

161. Gauthier, M. (2002). Objet transformateur : objet transitionnel et transformationnel. *Revue française de psychanalyse*, 66(5), 1683-1686. doi : 10.3917/rfp.665.1683.

162. Jullien, F. (2009). *Les Transformations silencieuses. Chantiers, I*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.

163. Puget, J. (2006). Penser seul ou penser avec un autre. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 46(1), 31-40. doi : 10.3917/rppg.046.0031.

164. Il s'agit là d'un point que développe également Claudine Blanchard-Laville à partir de l'idée d'un « chemin souterrain » (Blanchard-Laville, 2012, p. 50), d'un travail souterrain (p. 54) ou d'un « cheminement souterrain » (Blanchard-Laville, 2008a, p. 166) : Blanchard-Laville, C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. Psychopathologie du quotidien de l'enseignant. *Cliniques méditerranéennes*, 77(1), 159-176. doi : 10.3917/cm.077.0159; Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71.

BILAN ET QUESTIONS

Au cours de cette première partie, je me suis efforcé de relater de quelle manière s'était peu à peu constitué l'objet de recherche auquel j'ai consacré cette thèse et à quelles expériences personnelles et professionnelles il était souterrainement et étroitement relié. Mon intention, comme je l'ai indiqué, était double : d'un côté, il s'agissait pour moi de clarifier et de préciser, autant que cela me semblait nécessaire, sur un plan à la fois anamnestique et heuristique, le rôle qu'avaient pu jouer certains liens subjectifs qui existent entre des éléments de mon parcours scolaire, universitaire et professionnel et l'objet de cette recherche doctorale ; de l'autre côté, je souhaitais souligner le fait que ces liens, même portés au jour comme je me suis efforcé de le faire, étaient consubstantiels à cet objet, et qu'ainsi, ce dernier ne serait pas ce qu'il est sans cette étroite connexion d'éléments psychiques latents. Comme l'est sans doute toute thèse clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, ce travail comporte donc une part d'implication personnelle irréductible.

Toutefois, si, comme je l'ai indiqué, les difficultés pédagogiques qui m'ont amené à m'engager dans cette recherche doctorale sont indissociables de certains éléments latents de mon histoire et de ma propre complexion psychique, elles n'en sont pas moins étroitement reliées à des aspects pédagogiques et institutionnels spécifiques à l'enseignement de la philosophie au lycée. Ce sont ces derniers éléments auxquels est consacrée la partie suivante.

Deuxième partie

ÉLÉMENTS D'ANALYSES PÉDAGOGIQUES, HISTORIOGRAPHIQUES ET CLINIQUES

PRÉAMBULE

Comme je l'ai relaté dans la partie précédente, le projet initial dont cette thèse est issue est étroitement lié à une expérience professionnelle que j'ai souvent faite depuis mes débuts dans l'enseignement et qui, au cours de l'année scolaire 2010-2011, m'a exposé à des difficultés pédagogiques inédites, lesquelles m'ont décidé à modifier sensiblement ma conception de l'enseignement de la philosophie. Je décrirai cette expérience dans les termes suivants : il m'arrive fréquemment d'être dans l'incapacité de *faire cours* de façon continue, c'est-à-dire de déployer démonstrativement les étapes indispensables à la compréhension d'une pensée, qu'il s'agisse de l'analyse d'une notion, d'un concept, d'une idée ou d'un raisonnement, sans avoir également à *faire classe*. Cette nécessité pédagogique que j'identifie ici à l'acte de *faire classe*, terminologie que j'emprunte à André Perrin (A. Perrin, 2013)¹⁶⁵, ancien inspecteur pédagogique régional de philosophie, recouvre pour moi le sens suivant : elle signifie que, sans même avoir à déplorer, comme le décrivent certains auteurs (Thiriet, 1999 ; Schiffter, 2002 ; Deschavanne, 2007)¹⁶⁶, de ne pas pouvoir enseigner et d'être débordé par le groupe-classe, néanmoins, il ne m'est guère possible de m'engager dans un travail de problématisation et d'analyse conceptuelle caractéristique du travail philosophique préconisé par des textes officiels auxquels je vais me rapporter — textes réglementaires, écrits d'inspecteurs, rapports de jurys de concours — sans avoir à faire ce que l'on appelle de la *discipline* et, en ce sens, sans pouvoir, de ce fait, ou très malaisément, répondre à l'exigence de faire de chaque leçon de philosophie l'équivalent d'une dissertation qui puisse donner aux élèves un modèle pour l'écrit.

En dépit de ce que cette expérience peut comporter d'ordinaire et de commun — l'ordinaire de la discipline dans les classes et de ce que certains chercheurs appellent le « travail empêché » (Rayou, 2010)¹⁶⁷ ou « l'activité didactique empêchée » (Monnier & Amade-Escot, 2009)¹⁶⁸ —, l'une de mes entrées dans cette thèse trouve donc son origine dans une expérience professionnelle personnellement vécue. Par la force des choses, un autre professeur de philosophie eût choisi une autre entrée que celle-ci.

Toutefois, si certaines des difficultés pédagogiques qui m'ont décidé à m'engager dans cette recherche doctorale sont directement liées à des éléments de ma propre expérience professionnelle, de nombreux éléments historiographiques et institutionnels que je vais évoquer m'amènent

165. Perrin, A. (2013). L'évaluation : le point de vue d'un inspecteur. *Cahiers Économie et Gestion*, 118. Consulté sur : <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/evaluationprofphilo.htm>.

166. Cette liste d'auteurs n'est pas exhaustive. Thiriet, J.-L. (1999). Sur l'enseignement de la philosophie. *Le Débat*, 103(1), 189-192. doi : 10.3917/deba.103.0189 ; Schiffter, F. (2002). *Pensées d'un philosophe sous Prozac*. Paris : Éditions Milan ; Deschavanne, É. (2007). Peut-on sauver le soldat Socrate ? La crise d'identité de l'enseignement scolaire de la philosophie. *Le Débat*, 145(3), 53-68. doi : 10.3917/deba.145.0053.

167. Rayou, P. (2010). Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 171(4), 41-48. doi : 10.3917/lfa.171.0041.

168. Monnier, N., & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie*, 168, 59-73. doi : 10.4000/rfp.1750.

à proposer que l'exigence de démonstrativité à laquelle je viens de me rapporter est également consubstantielle à l'enseignement de la philosophie.

C'est la raison pour laquelle, dans cette deuxième partie, j'aborderai successivement les points suivants : après avoir présenté et commenté certains textes réglementaires qui dessinent les contours pédagogiques et institutionnels de l'enseignement en général et de la philosophie au lycée, en particulier, je relaterai certaines des étapes historiques qui ont accompagné les transformations didactiques de cet enseignement depuis la troisième République jusqu'à aujourd'hui. Enfin, m'appuyant sur le travail de Sophie Lerner Sei (Lerner Sei, 2009)¹⁶⁹, je proposerai une lecture clinique d'un texte d'inspecteur.

169. Lerner Sei, S. (2009). *Le professeur d'Éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant* (Thèse de doctorat, Paris Ouest Nanterre La Défense).

CHAPITRE 1.

PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE AU LYCÉE

Lors d'une communication présentée en 2002 au cours d'une journée d'études qui était consacrée à l'enseignement de la philosophie au lycée (Raffin, 2002, novembre)¹⁷⁰, Françoise Raffin, professeur de philosophie dans l'enseignement secondaire, introduisit son exposé en se demandant s'il était possible de « parler des pratiques » (p. 1) pédagogiques qui ont cours dans les classes des lycées. Le fait de raconter un cours de philosophie « sur le mode narratif » (p. 1) n'ayant, selon elle, « guère de sens » (p. 1) dans la mesure où celui-ci « se fait avec des élèves » (p. 1) et que, de ce fait « il change avec eux » (p. 1) et « a toujours quelque chose de l'événement, surtout s'il est réussi » (p. 1), elle expliqua que ce dernier « n'a que peu à voir avec ce que l'on peut raconter à des collègues » (p. 1). Un autre élément, précisa-t-elle, concourt à renforcer cette impression : le fait que le programme de philosophie, dans ses instructions officielles, sinon dans ses contenus, soit « commun » (p. 1) à l'ensemble des enseignants de cette discipline, que ceux-ci enseignent auprès des sections des séries générales ou auprès des sections des séries technologiques, laisse en effet aux professeurs une grande liberté pédagogique puisqu'il autorise « des mises en œuvre singulières de telle sorte que personne n'ait, en traitant le programme, à renoncer à soi-même et que chacun puisse déployer ses compétences particulières. » (p. 1) Un programme, même commun, rappela-t-elle, en effet, « n'est pas un plan de cours. » (p. 1)

Dans l'exposé de Françoise Raffin, la diversité des pratiques pédagogiques, corrélée au fait d'exercer un métier qui requiert, selon les mots de Pierre Kahn (Kahn, 2006, p.90), « l'établissement d'une relation¹⁷¹ » pose, selon moi, le problème d'une définition du cours de philosophie : si les instructions officielles qui régissent l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales définissent des principes pédagogiques communs à tous les enseignants de cette discipline, mais que le cours de philosophie, dans son effectuation, est aussi diversifié que peuvent l'être des échanges humains, est-il seulement possible d'en proposer une définition univoque ? Bien qu'il soit difficile, sinon impossible, d'atteindre un tel objectif, la liberté pédagogique autorisant chaque enseignant à concevoir l'organisation de son cours, sinon comme il le souhaite, du moins comme il le peut, néanmoins, il est tout à fait concevable, à partir d'une analyse de textes officiels, mais également d'écrits rédigés par certains inspecteurs et de rapports de jurys de concours, de chercher à dégager certains axes pédagogiques qui pourraient infléchir, sinon déterminer des pratiques d'enseignement de la philosophie. C'est ce que je me propose

170. Raffin, F. (2002, novembre). *Les pratiques dans l'enseignement de la philosophie en terminale*. Communication présentée à la Journée sur l'enseignement de la philosophie, Paris, France. Consulté sur <http://www.appep.net/mat/2012/06/raffin01.pdf>, p. 1-4.

171. Kahn, P. (2006). La critique du « pédagogisme » ou l'invention de l'autre. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(4), 81-98. doi : 10.3917/lse.394.0081.

de présenter dans les sections qui suivent en me référant à des textes officiels qui régissent l'enseignement de la philosophie au lycée et réglementent l'apprentissage des élèves.

1.1. ANALYSE DE QUELQUES TEXTES OFFICIELS RELATIFS AU MÉTIER D'ENSEIGNANT

Avant de commenter certains documents qui concernent plus spécifiquement l'enseignement de la philosophie au lycée, je souhaiterais analyser dans cette section, et dans la mesure où les relations avec le groupe-classe sont consubstantielles à l'acte d'enseigner, des textes officiels qui régissent également le métier d'enseignant et non pas seulement l'enseignement de la philosophie. Il s'agit, en particulier, d'une circulaire qui réglemente les missions du professeur de l'enseignement secondaire et qu'il appartient donc à celui-ci de connaître.

1.1.1. *Circulaire sur les missions du professeur enseignant au collège ou en lycée*

La circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 intitulée Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel¹⁷² a plusieurs objectifs : d'un côté, elle vise à « proposer des références communes aux différents partenaires de la formation initiale » dont font partie les futurs professeurs de l'enseignement secondaire ; de l'autre côté, elle se propose de donner « aux futurs professeurs engagés dans la formation initiale une vision claire des compétences qu'ils doivent s'attacher à acquérir¹⁷³. »

1.1.1.1. *Les objectifs de la mission du professeur*

Dès son introduction, la circulaire précise les objectifs de la mission du futur professeur. Celle-ci consiste à la fois à « instruire les jeunes » qui sont « confiés » à ce dernier et à « contribuer à leur éducation ». Puis, elle précise le cadre dans lequel l'autonomie pédagogique du professeur doit s'exercer. Quatre principes sont énoncés, dont celui qui consiste à faire des élèves le « centre de la réflexion et de l'action du professeur ». Dans cette orientation, ce dernier « connaît » et « accepte » les élèves « dans le respect de leur diversité » et en étant « attentif à leurs difficultés ». Le professeur est donc investi de la responsabilité de « participer » « au service public d'éducation » dans le cadre d'une mission dont les modalités de mise en œuvre sont étroitement liées aux publics rencontrés : ainsi, précise la circulaire, le professeur « exerce son métier dans des établissements secondaires aux caractéristiques variables selon le public accueilli, l'implantation, la taille et les formations offertes. » Ce qui me paraît être dit à demi-mot dans cette section de la circulaire mérite d'être explicité : en établissant une corrélation entre les « caractéristiques variables » d'un établissement scolaire et l'exercice du métier d'enseignant, la

172. Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 22 du 29 mai 1997. Consulté sur http://eduscol.education.fr/eps/textes/travaux/mission_du_professeur. Ce document ne comporte pas de pagination.

173. Cette circulaire doit être complétée par la liste des compétences de 2010 qui porte sur les compétences « à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier ». Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 29 du 22 juillet 2010. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>.

circulaire semble reconnaître implicitement la nécessité d'une adaptation des dispositifs d'apprentissage aux publics rencontrés. Cette nécessité pédagogique affleure ainsi dans la section intitulée *Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif* : « conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants », comme le veut l'article 1er de la loi d'orientation du 10 juillet 1989¹⁷⁴, le service public d'éducation « contribue à l'égalité des chances ». Cette exigence « nécessite que le professeur sache, pour des élèves très divers, donner sens aux apprentissages qu'il propose. »

1.1.1.2. *Un métier à repenser ?*

Selon toute vraisemblance, la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 intitulée *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*¹⁷⁵ n'admet donc pas l'existence d'une solution de continuité possible entre la formation universitaire initiale du futur enseignant et l'exercice du métier d'enseigner. Or, comme le font remarquer de nombreux commentateurs des évolutions historiques de l'enseignement de la philosophie au lycée¹⁷⁶, ce hiatus existe et explique en partie qu'un professeur ne soit précisément pas « préparé » à rencontrer des situations inattendues : en effet, alors même que l'exercice du métier d'enseignant requiert de concevoir aussi l'enseignement comme un métier du lien et non pas seulement comme la transmission expositive d'un ensemble de savoirs constitués, la formation du futur professeur de philosophie se fonde essentiellement sur un cursus sanctionné par des diplômes disciplinaires et l'obtention d'un concours dont l'évaluation porte presque exclusivement sur la maîtrise d'une culture afférente à une discipline et non sur une aptitude professionnelle à enseigner¹⁷⁷.

174. Le texte intégral de cette loi, publié dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°7 du 13 juillet 2000, est consultable notamment à l'adresse suivante : [article1erdelaloid10juillet1989](http://www.education.fr/legifrance/article1erdelaloid10juillet1989).

175. Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 22 du 29 mai 1997. Consulté sur http://eduscol.education.fr/eps/textes/travaux/mission_du_professeur. Ce document ne comporte pas de pagination.

176. Je pense ici, en particulier, à un article de Joël Roman (Roman, 1988) (Roman, J. (1988). *La parole enseignante*. In J. Message, J. Roman, & E. Tassin (Eds.), *À quoi pensent les philosophes ?* (Vol. 102, p. 166-169). Paris : Autrement Revue), aux analyses de Bruno Poucet (Poucet, 2004, p. 13) sur l'introduction de la philosophie dans les séries technologiques (Poucet, B. (2004). *La "classe de philosophie" dans son histoire*. *Côté Philo*, 4, 11-15. Consulté sur <http://www.acireph.org>) ainsi qu'à une remarque de Jean-Louis Poirier, rédacteur du Rapport 2007-2008, document officiel qui émane du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et qui a été publié en septembre 2008 (<http://acireph.org/spip.php?article49>). Prenant acte du fait que « la connivence culturelle qui existait jadis entre le professeur de philosophie et sa classe d'élèves triés de Terminale L n'existe plus aujourd'hui », le rapporteur concluait par ces mots : « le professeur de philosophie doit enseigner sans pouvoir espérer s'appuyer sur la moindre culture de ses élèves » (p. 31).

177. C'est ce que soulignait, par exemple, Jean-Pierre Obin, ancien inspecteur général de l'Éducation nationale, dans un entretien au journal *La Croix* consacré à l'évaluation des candidats à l'enseignement. Cet entretien est consultable sur le site de ce journal à l'adresse suivante : <http://www.la-croix.com/France/Le-concours-devrait-evaluer-davantage-la-capacite-reelle-des-candidats-a-enseigner-2015-10-09-1366695>.

1.1.1.3. Une exigence d'adaptabilité pédagogique

Comme le prévoit en effet cette circulaire ¹⁷⁸, le professeur doit être en capacité de s'adapter à un public qui, en raison à la fois de sa diversité sociale et culturelle, de son niveau inégal de compétence et de son attitude en classe, peut être déconcertant. C'est ce que stipule à mots couverts cette circulaire à la section intitulée *Savoir conduire la classe* : « préparé à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif », le professeur, qui veille « à la gestion du temps » notamment en fonction « des incidents éventuels de la classe », « fait preuve d'ouverture, il peut modifier la démarche choisie initialement. » La circulaire s'en tenant à l'énoncé de principes généraux, aucune description circonstanciée n'illustre les « situations inattendues » ou « incidents éventuels » qu'elle évoque. Néanmoins, ce qu'elle suggère se laisse aisément deviner. En effet, en affirmant que le professeur est « préparé à s'adapter à des situations inattendues », la circulaire confère à la formation initiale un rôle décisif dans la conduite de la classe du futur professeur : les compétences censées avoir été acquises à l'issue de cette première formation doivent permettre au professeur débutant, ainsi « préparé », de faire face à des situations qui, sans relever de l'acte de faire cours, n'en sont pas moins inhérentes à l'acte de faire classe et de « conduire » un groupe.

1.1.1.4. Responsabilité pédagogique et obligations disciplinaires

L'exercice du métier d'enseignant se heurte ainsi à de nombreuses difficultés auxquelles l'étude de la discipline qu'il enseigne n'a pas nécessairement préparé un professeur débutant. Sur le plan institutionnel, en effet, le professeur de philosophie, comme je viens de l'indiquer, doit répondre, parmi d'autres obligations professionnelles, des deux charges suivantes : d'une part, le texte officiel que je viens de commenter, la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 ¹⁷⁹, prévoit, dans l'exercice de sa fonction, une série de responsabilités spécifiques relatives à la conduite des classes qu'il rencontre. Sur ce plan, la charge qui lui incombe est clairement énoncée dans l'exigence d'adaptabilité pédagogique à laquelle je viens de me référer.

Par ailleurs, comme le stipule cette circulaire dans son introduction, le professeur doit également s'acquitter de l'obligation qui consiste à faire « acquérir » aux élèves « les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de diplômes ». Ainsi, s'agissant du professeur de philosophie, celui-ci doit préparer ses élèves à une épreuve dont certaines modalités pratiques — problématiser une question ou un texte, analyser des concepts, argumenter, entre autres opérations —, requièrent un apprentissage réitéré tout au long de l'année ¹⁸⁰.

178. Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 22 du 29 mai 1997. Consulté sur http://eduscol.education.fr/eps/textes/travaux/mission_du_professeur. Ce document ne comporte pas de pagination.

179. Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM, Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 22 du 29 mai 1997. Consulté sur http://eduscol.education.fr/eps/textes/travaux/mission_du_professeur.

180. Je me réfère ici à des opérations intellectuelles que Sylvain, l'un des enseignants avec lequel je me suis entretenu, mentionne explicitement au cours de l'entretien en affirmant que le cadre d'apprentissage mis en place en cours doit amener des élèves à « *conceptualiser à argumenter à problématiser qui sont les trois grandes compétences philosophiques // qu'on essaye de / de développer avec eux* » (l. 123-124). Faut-il voir, dans l'évoca-

Le professeur donne l'exemple

Cette dernière exigence suppose donc à son tour, à tout le moins, que le professeur de philosophie ait pu donner oralement aux élèves, par son exemple, une idée assez précise de la manière de construire une dissertation à l'écrit ou de rédiger l'explication d'un texte. C'est ce que, au demeurant, prévoient les textes officiels, et notamment le Programme de philosophie en classe terminale des séries générales tel qu'il a été présenté dans le numéro 25 du Bulletin Officiel du 19 juin 2003¹⁸¹ : « Le professeur doit lui-même donner dans l'agencement de son cours l'exemple de ces diverses démarches¹⁸², exemple dont l'élève pourra s'inspirer dans les développements qu'il aura à construire et dans l'approche des textes qu'il aura à expliquer. »

Par ailleurs, comme je l'exposerai dans la section consacrée à l'apprentissage de la philosophie en terminale, c'est à cette fin pédagogique qu'obéit la leçon de philosophie, telle qu'elle est définie à la fois dans les textes des jurys de concours et dans les textes officiels ou certains écrits d'inspecteurs (Muglioni, 1992 ; Pessel, 1998 ; Sherringham, 2006)¹⁸³. C'est de cette manière, par exemple, qu'une série d'ouvrages intitulée *La leçon de philosophie* (Zarader, Méheut, Jaigu, & Gillespie, 1993, p. 6)¹⁸⁴, série destinée aux étudiants préparant le CAPES et l'agrégation de philosophie, présentait la leçon dans son ouvrage inaugural : « La "leçon" de philosophie, c'est à la fois l'exercice accompli devant un jury et le "cours" que l'on donne devant ses élèves ». Sans doute, admettaient alors les auteurs de la série, les « exigences d'un cours et de la dissertation ou de l'oral ne sont peut-être pas absolument les mêmes » (p. 6). Toutefois, n'hésitant pas à souligner que les qualités déployées lors d'une épreuve de concours étaient consubstantielles au cours lui-même, ces auteurs n'en affirmaient pas moins que « "l'épreuve" est bien ce moment crucial et intense où le candidat doit faire montre de sa capacité à réunir, lors d'un exercice bref, toutes les qualités qui pourront faire de ses cours de véritables petits moments de philosophie. » (p. 6).

La leçon n'est donc pas une modalité, parmi d'autres, du cours de philosophie. En raison de sa congruence méthodologique avec, d'une part, l'exercice de la dissertation, laquelle constituerait, selon les mots du sociologue Louis Pinto (Pinto, 2000, p. 49)¹⁸⁵, la « pièce maîtresse

tion de ces trois opérations, ce qu'André Perrin (A. Perrin, 1994), définit comme les « représentations erronées que la plupart des professeurs de philosophie se feraient de leur propre discipline et de son enseignement » ? Toujours est-il que, délibérément ou non, Sylvain mentionne nommément trois modalités du travail des élèves auxquelles André Perrin, dans un article de 1996 (A. Perrin, 1996), refuse de voir réduit l'acte d'enseigner. Perrin, A. (1994). Une didactique de la philosophie est-elle possible ? *Cahiers philosophiques*, 60. Consulté sur http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/didactique.htm#_ftnref9 ; Perrin, A. (1996). L'histoire des idées et la didactique : deux dangers pour l'enseignement philosophique. *Les Temps Modernes*, 590. Consulté sur <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/histoiredidact.htm>.

181. Bulletin officiel de l'Éducation nationale (2003). n° 25. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>.

182. Les démarches dont il est ici question sont la dissertation et l'explication de texte.

183. Muglioni, J. (1992). La leçon de philosophie. *Bulletin de liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles*, 25-37. Consulté sur <http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/dictionnaire/dic.lec.phiBL01.pdf> ; Pessel, A. (1998). La philosophie des programmes actuels de philosophie. *Le Débat*, 101(4), 165-170. doi : 10.3917/deba.101.0165 ; Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

184. Zarader, J.-P., Méheut, M., Jaigu, C.-M., & Gillespie, C. (1993). *La leçon de philosophie*. Paris : EDITIONS MARKETING.

185. Pinto, L. (2000). L'inconscient scolaire des philosophes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135,

de l'évaluation scolaire de la compétence philosophique » et avec, d'autre part, la leçon orale d'admission aux concours, elle demeure *in fine*, en droit, sinon en fait, le modèle didactique sur lequel s'étaye le discours démonstratif de l'enseignant, cette démonstrativité étant censée constituer un canon didactique (Poucet, 1999, p. 360)¹⁸⁶ pour les élèves des terminales auquel ceux-ci devraient conformer leurs productions écrites.

Un exemple difficile à transmettre ?

Or, ces deux exigences, celle qui consiste, d'un côté, à adapter sa pédagogie à des « situations inattendues¹⁸⁷ » et celle qui prévoit, de l'autre côté, de préparer ce même public à l'épreuve du baccalauréat, sont loin d'être compossibles. Les « situations inattendues » auxquelles se réfère allusivement cette circulaire et que le professeur peut être amené à rencontrer, en effet, ne sont guère compatibles avec le déploiement linéaire et continu que requiert le fil démonstratif de la leçon de philosophie.

À titre d'exemple, dans le chapitre 11 de son ouvrage *Au risque d'enseigner* (Blanchard-Laville, 2013b), Claudine Blanchard-Laville donne une illustration très claire de la manière dont un enseignant peut se trouver dans la nécessité d'avoir à faire face à des conduites d'élèves effectivement inattendues¹⁸⁸. Dans ce chapitre qu'elle a intitulé *Le loup dans la classe de philosophie*, elle montre en effet de quelle manière un professeur de philosophie réagit à l'événement imprévu d'une boulette de papier qu'il voit arriver au pied du tableau sur lequel il écrit. Cet exemple, qui n'est sans doute qu'une exception, nous permet du moins de réfléchir aux deux faits suivants : d'un côté, le hiatus qui peut exister, dans certains lycées, entre le modèle didactique de la leçon de philosophie qui trouve son paradigme dans les épreuves de la dissertation et de la leçon de concours et les conditions d'exercice effectives de l'acte d'enseigner ; de l'autre côté, la nécessité, pour le professeur de philosophie, d'adapter aux publics rencontrés les moyens pédagogiques qu'il met en œuvre pour initier ceux-ci à la philosophie.

À titre d'exemple qui illustre cette nécessité pédagogique, les derniers paragraphes de la présentation du programme de philosophie dans les classes des séries technologiques¹⁸⁹ comportent l'indication de modalités spécifiques à ces dernières et prévoient en particulier « des formes de travail qui ne s'en tiennent pas au seul cadre de la leçon. » Cette dernière modalité apparaît ainsi, dans les textes officiels eux-mêmes, comme une compétence que l'enseignant doit avoir acquise au terme de sa formation initiale.

48-57.

186. Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*. Paris : CNRS ÉDITIONS.

187. Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM, Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 22 du 29 mai 1997. Consulté sur http://eduscol.education.fr/eps/textes/travaux/mission_du_professeur.

188. Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.

189. Bulletin officiel de l'Éducation nationale (2005). n° 5. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs7/MENE0501664A.ht>.

1.2. TEXTES OFFICIELS RÉGLEMENTANT L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU LYCÉE

1.2.1. *Les programmes d'enseignement*

L'enseignement de la philosophie dans les classes de terminale des sections générales et technologiques a été conçu autour d'un programme général dont les modalités de mise en œuvre et les spécificités sont exposées dans deux textes réglementaires. Ce sont ces deux textes dont je vais établir les grandes lignes dans les sections qui suivent.

1.2.1.1. *Le programme des séries générales*

Dans les séries générales, le programme de philosophie actuellement en vigueur date de 2003¹⁹⁰. Il se compose de trois sections : une présentation générale de l'enseignement de cette discipline, une analyse détaillée du contenu d'enseignement, lequel comprend des listes de notions, de repères et d'auteurs et une dernière section dédiée aux modalités d'« apprentissage de la réflexion philosophique ».

Finalités de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire

La première section du programme fixe les objectifs de l'enseignement de la philosophie au lycée : il s'agit, d'une part, de « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement » et, d'autre part, d'« offrir » aux élèves des classes terminales « une culture philosophique initiale ». Si l'objectif visé comporte deux « finalités », celles-ci, précise l'arrêté, et je souligne ce point, n'en sont pas moins « *substantiellement unies* ». Cet objectif, en effet, ne peut être atteint que s'il parvient à rassembler ces deux modalités, condition didactique à laquelle le texte ramène l'acte d'enseigner : d'un côté, c'est dans la mesure où une culture est en même temps « constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles », par le professeur et dans l'espace didactique de la classe qu'elle est « proprement philosophique » ; de l'autre côté, la pratique de l'exercice réfléchi du jugement « n'a de valeur » que dans la mesure où celui-ci « s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture. » Cet enseignement a ainsi vocation, en développant auprès d'élèves « l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle », à contribuer à former des « esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain. »

Les modalités de l'apprentissage de la réflexion philosophique

Si le texte souligne qu'il appartient au « professeur » de déterminer « la démarche qui lui paraîtra le mieux correspondre aux exigences de son cours et aux besoins de ses élèves », la

190. Programme de philosophie des séries générales applicables à la rentrée 2003 (Arrêté du 27 mai 2003. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 25 du 19/06/2003.) Ce document ne comporte aucune pagination.

section 3 du décret ¹⁹¹, consacrée à l'apprentissage de la réflexion philosophique, précise néanmoins, ainsi que je l'ai déjà indiqué, qu'il lui revient de « donner dans l'agencement de son cours l'exemple » des démarches « dont l'élève pourra s'inspirer dans les développements qu'il aura à construire et dans l'approche des textes qu'il aura à expliquer ». Dans la mesure où l'apprentissage de la réflexion philosophique en classe de terminale donne lieu à une évaluation du travail des élèves dont la dissertation et l'explication de texte sont les « formes de discours écrit les plus appropriées » à cette fin, ces deux exercices sont, en effet, étroitement subordonnés à « l'acquisition », par les élèves, « d'un certain nombre de normes générales du travail intellectuel ». C'est la raison pour laquelle le professeur doit pouvoir illustrer ces dernières à travers l'acte d'enseigner et « en faire percevoir le bénéfice aux élèves, non seulement pour l'amélioration de leurs résultats scolaires, mais plus généralement, pour la maîtrise de leur propre pensée et pour son expression la plus claire et convaincante. »

Ces « normes générales du travail intellectuel », précise le décret, ne sauraient dépendre de « la démonstration d'une culture et d'une capacité intellectuelle hors de portée » des élèves. En effet, le texte souligne qu'elles « se ramènent aux conditions élémentaires de la réflexion, et à la demande faite à l'élève d'assumer de manière personnelle et entière la responsabilité de la construction et du détail de son propos ». Cette inflexion étant admise, elles n'en sont pas moins exigeantes, tant pour l'élève qui doit les assimiler que pour l'enseignant qui doit les transmettre. Car, même si, comme le souligne le décret, ces « capacités » qui doivent être mobilisées par des élèves « reposent largement sur les acquis de la formation scolaire antérieure », l'évaluation d'élèves au baccalauréat s'effectue principalement sur le repérage d'un ensemble de compétences philosophiques acquises en grande partie au cours même de l'année de terminale : un élève, stipule ainsi le texte, est en effet censé être en capacité d' « introduire à un problème », de « mener ou analyser un raisonnement », d' « apprécier la valeur d'un argument », d' « exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini », de « rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté », d' « établir ou restituer une transition entre deux idées » ou encore d' « élaborer une conclusion ¹⁹² ». Si ces aptitudes ne sont pas toutes spécifiquement philosophiques, leur mobilisation, le jour de l'épreuve, requiert néanmoins que des élèves aient pu en observer le déploiement à travers l'enseignement de leur professeur.

1.2.1.2. Le programme des séries technologiques

Le programme de philosophie dans les séries technologiques est entré en vigueur en 2005 ¹⁹³. Ses principes généraux et ses modalités de mise en œuvre ne présentent que des différences minimales par rapport au texte qui régit le programme d'enseignement des séries générales. Il

191. Programme de philosophie des séries générales applicables à la rentrée 2003 (Arrêté du 27 mai 2003. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 25 du 19/06/2003.) Ce document ne comporte aucune pagination.

192. Cette liste n'est pas exhaustive. Le texte souligne néanmoins qu'il s'agit là des principales capacités que doivent mobiliser des élèves.

193. Il s'agit du Programme d'enseignement de la philosophie dans les séries STG, STI, STI arts appliqués, STL, SMS, Hôtellerie. (Arrêté du 26 juillet 2005.) Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 7 du 01/09/2005. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs7/MENE0501664A.htm>.

comporte également trois sections : une présentation générale des objectifs de l'enseignement de la philosophie en terminale dont le texte est semblable au programme de 2003 des séries générales, un descriptif des contenus d'enseignement dispensés dans les séries technologiques dont l'intitulé de certaines notions a été légèrement modifié par rapport aux séries générales, ainsi qu'une section consacrée à l'apprentissage de la réflexion philosophique. Cette dernière partie comportant des recommandations qui s'appliquent de manière spécifique aux séries technologiques, je souhaiterais en souligner certains aspects.

Des modalités d'enseignement spécifiques aux séries technologiques

Le contenu d'enseignement des séries technologiques ne présente que peu de différences par rapport au programme de notions, de repères conceptuels et d'auteurs des séries générales. Ainsi, les instructions relatives à la conduite de l'enseignement de la philosophie par l'enseignant, telles qu'elles sont exprimées dans les trois sections du texte, sont elles-mêmes identiques, à quelques exceptions près, au texte des séries générales. Néanmoins, comme le précise ce document, si l'objectif de l'enseignement de la philosophie auprès des élèves des séries technologiques consiste également à « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement » et à « offrir » à celui-ci « une culture philosophique initiale », la « réalisation de cet objectif dans les classes terminales des séries technologiques comporte *des conditions spécifiques de réussite*¹⁹⁴ ». Le texte n'apporte aucune précision sur les raisons de cette spécificité. Il se limite à indiquer qu'il appartient au professeur de philosophie de « trouver les médiations et les modes de participation qui permettent aux élèves de comprendre le sens et l'intérêt pour eux des questions traitées ». La mention de la notion de *médiation* est néanmoins significative. Absente du programme de 2003, lequel régit l'enseignement de la philosophie auprès des séries générales, cette notion apparaît en effet comme une nécessité pédagogique inhérente à l'acte d'enseigner cette discipline auprès d'un public d'élèves dont « l'amélioration de l'expression » et la « maîtrise de la langue » doivent faire l'objet d'une « attention constante » de la part du professeur de philosophie. En d'autres termes, le texte du programme semble concéder, à demi-mot, qu'un enseignant ne puisse faire cours auprès de ce public ni selon les mêmes modalités ni en ayant les mêmes exigences qu'auprès du public des séries générales. C'est la raison pour laquelle le texte invoque la « liberté pédagogique » comme une nécessité d'autant plus grande « que la réussite des élèves peut être favorisée par des formes de travail qui ne s'en tiennent pas *au seul cadre de la leçon*¹⁹⁵. »

1.2.2. Les épreuves de philosophie au baccalauréat

Les différences qui affectent les modalités d'apprentissage de la réflexion philosophique dans les séries générales et les séries technologiques concernent également les modalités de l'épreuve de philosophie au baccalauréat. Ce sont ces modalités que j'analyse dans les sections suivantes.

194. Je souligne ce point.

195. C'est moi qui souligne.

1.2.2.1. Les épreuves dans les séries générales

Le texte de référence qui régit les épreuves de philosophie au baccalauréat dans les séries générales¹⁹⁶ souligne le lien qui existe entre les « objectifs de l'épreuve de philosophie au baccalauréat » et les « finalités de l'enseignement de la philosophie » telles qu'elles sont formulées dans les programmes officiels dont je viens d'établir les grandes lignes. Ces épreuves ont pour but d'évaluer les aptitudes des candidats, d'une part, à « mobiliser une culture philosophique » considérée comme n'étant « jamais séparable de la réflexion » et, d'autre part, à « construire une réflexion » et à « poser un problème lié à une ou à plusieurs notions » des programmes des séries générales. Par ailleurs, les candidats sont évalués sur leur aptitude à « conduire un raisonnement de manière rigoureuse », ce qui requiert de leur part d'être en capacité de définir et d'analyser « les concepts mobilisés », d'apprécier « la valeur d'un argument » ou de discuter une thèse « de manière pertinente ». L'épreuve de philosophie au baccalauréat requiert aussi des candidats qu'ils procèdent « avec méthode », qu'ils introduisent un problème, organisent leur réflexion « en analysant les exemples, les termes ou les formulations qu'elle mobilise » et enchaînent « logiquement » leurs idées. Ces différentes aptitudes, conclut la circulaire, ne sont pas évaluées « comme des items indépendants les uns des autres », mais sont examinées « dans leur ensemble au travers de la démarche singulière de chaque candidat confronté à une question ou à un texte philosophiques eux-mêmes singuliers. » Enfin, cette épreuve « n'appelle pas la simple restitution de connaissances ». De ce fait et dans la mesure où l'« exigence d'une culture philosophique accompagne un effort de pensée », celui-ci comporte, « inévitablement, une part de risque » de la part de l'élève. C'est la raison pour laquelle cette « nature de l'épreuve » impose aux correcteurs « de tenir le plus largement compte, dans leur évaluation, de la réalité de cet effort, même lorsqu'il n'est pas abouti. »

Comme en témoigne cette circulaire, l'épreuve de philosophie au baccalauréat requiert du candidat le déploiement d'un ensemble d'aptitudes intellectuelles exigeantes qu'il lui aura fallu acquérir en cours d'année. Je soulignerai en particulier, parmi cette liste d'exigences, le fait que ces dernières ne puissent pas être évaluées « comme des items indépendants les uns des autres ». Selon moi, ce point de docimologie, qui s'accompagne du rappel qu'une copie d'élève doit être évaluée dans son ensemble, et non comme une addition de compétences qu'un examinateur devrait repérer, est capital pour comprendre le lien *organique*¹⁹⁷ qui semble exister, dans l'esprit des rédacteurs de ce texte, entre le cours de philosophie et l'épreuve de philosophie au baccalauréat. Cette dernière, en effet, suppose que l'enseignant ait pu illustrer en classe, par son exemple, l'ensemble de ces démarches. Il semble en ce sens y avoir un lien étroit entre les aptitudes des candidats à l'écrit et le déploiement par le professeur, en classe de philosophie, d'une certaine compétence oratoire et démonstrative¹⁹⁸.

196. Ce texte est paru au Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 31 du 30 août 2012. Il est consultable à l'adresse suivante : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61108.

197. J'emprunte cette notion d'organisation discursive d'une démonstration à Henri Pena-Ruiz (Pena-Ruiz, 1996, p. 56) : Pena-Ruiz, H. (1996). *Philosophie. La dissertation*. Paris : Larousse Bordas.

198. S'agissant de l'épistémologie des textes qui régissent l'enseignement de la philosophie au lycée, il y aurait ainsi, comme l'a souligné Pierre Kahn (Kahn, 2006, p. 88) dans un article consacré aux critiques du pédagogisme,

1.2.2.2. *Les épreuves dans les séries technologiques*

Les élèves des classes de terminale des séries technologiques sont invités à composer, quatre heures durant, en choisissant un sujet parmi trois qui leur sont proposés et qui sont constitués de deux dissertations pour les deux premiers sujets et d'une explication de texte pour le troisième sujet. Le texte officiel qui régit l'épreuve de philosophie dans ces séries¹⁹⁹ diffère surtout du précédent en raison du sujet d'explication de texte, lequel est accompagné de questions « qui en guideront l'étude ». À la différence de l'épreuve d'explication de texte dans les séries générales, laquelle invite des élèves à procéder à l'étude ordonnée d'un texte philosophique à partir du repérage de sa problématique, les élèves des séries technologiques sont en effet invités à répondre à des questions qui, bien qu'elles « ne sont pas indépendantes les unes des autres et demandent que le texte soit d'abord étudié dans son ensemble », doivent néanmoins leur permettre d'organiser leur étude. C'est ce qu'indique le texte en précisant que ces questions ont vocation à aider des élèves dans leur travail de rédaction.

1.2.3. *Le travail des élèves dans les classes de philosophie*

À mon entrée dans l'Éducation nationale, en 1997, le travail des élèves dans les classes de philosophie des séries générales et technologiques était encadré par une circulaire entrée en vigueur vingt ans plus tôt, en 1977²⁰⁰. En 2009, ce texte réglementaire fut abrogé et, en septembre 2015, l'Inspection générale de l'Éducation nationale rédigea un nouveau document de travail pour succéder aux instructions de 1977. Cet écrit, qui n'a pas été publié au Bulletin Officiel et qui s'intitule *Recommandations du groupe de philosophie concernant le travail dans les classes de philosophie*²⁰¹, est présenté par ses rédacteurs comme « un document de référence pour les inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux, pour les équipes pédagogiques et administratives, ainsi que pour les élèves et les parents d'élèves » (p. 1).

1.2.3.1. *Une pédagogie différenciée*

Si, comme le rappelle ce document, l'enseignement de la philosophie au lycée est encadré par des textes réglementaires, ceux-là mêmes que je viens de commenter, les recommandations qui figurent dans cet écrit plus récent « appellent complément et ajustement de la part de chaque professeur » (p. 1). Le texte invite en effet les enseignants de philosophie à « prendre en compte les difficultés que rencontrent certains élèves » (p. 1) ainsi que leurs « besoins particuliers »

un lien étroit entre la « nature du savoir » enseigné, la « structure » de ce dernier et « le mode requis pour sa transmission » (Kahn, P. (2006). La critique du « pédagogisme » ou l'invention de l'autre. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(4), 81-98. doi : 10.3917/lse.394.0081). C'est un point que souligne également Dominique Ottavi (Ottavi, D. (2006). La pédagogie comme science. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(4), 99-110. doi : 10.3917/lse.394.0099).

199. L'intégralité de ce texte réglementaire figure dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 23 du 8 juin 2006. Ce texte est consultable à l'adresse suivante <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601210N.htm>.

200. Circulaire n° 77-417 du 4 novembre 1977, publiée au Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 41 du 17 novembre 1977.

201. Ce texte est consultable à l'adresse suivante : https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2015-10/recommandationstravailclasses_igen_ipr.pdf.

(p. 1) et, en ce sens, à mettre en œuvre « une pédagogie opportunément différenciée. » (p. 1) Cette attention requiert également du professeur de philosophie qu'il conçoive son cours à partir d'une « élaboration personnelle » qui sera « ajustée aux besoins » de ceux-ci ainsi qu'à « la progressivité de leurs acquisitions » (p. 1-2).

1.2.3.2. Une pédagogie de l'exemplarité

Enfin, si ce document insiste sur le fait de favoriser « le travail autonome des élèves » (p. 2), invitant le professeur à diversifier « les exercices écrits ou oraux » (p. 2), la « réussite aux épreuves du baccalauréat » (p. 3) requiert néanmoins que les élèves soient « préparés dès le début de l'année par des exercices appropriés, *intégrés au développement d'ensemble du cours*²⁰² et permettant l'acquisition progressive des aptitudes intellectuelles et discursives qu'ils auront à mettre en œuvre le jour de l'examen » (p. 3). En d'autres termes, dans la mesure où le travail des élèves est explicitement conçu dans la perspective de préparer ceux-ci aux deux épreuves écrites du baccalauréat, la dissertation et l'explication de texte, le professeur de philosophie doit s'employer à transmettre à ses élèves les règles qui régissent ces deux exercices en donnant lui-même un exemple de celles-ci dans son cours.

Quelque soient les concessions que semble admettre ce texte à l'idée de la nécessité de mettre en œuvre une pédagogie différenciée susceptible d'infléchir le modèle de la leçon, celui-ci, à travers la mise en œuvre qu'en assure le maître, demeure ainsi une référence pédagogique majeure des textes qui régissent l'acte d'enseigner la philosophie. Il s'agit en effet, quelque soient les ajustements concédés, d'une pédagogie dans laquelle, selon les mots du rédacteur du rapport intitulé *État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*²⁰³, Jean-Louis Poirier, « la pensée exposée aux élèves met en scène sa propre formation » (p. 23)²⁰⁴. Je me suis donc demandé si ce modèle, avec les difficultés que j'ai évoquées et auxquelles il se heurte manifestement, ne pourrait pas avoir une incidence sur la manière dont des enseignants de philosophie ressentent l'exercice de leur métier. J'aborderai ce point dans l'un des chapitres de cette partie, chapitre consacré à une clinique de l'enseignement philosophique²⁰⁵.

202. Je souligne ce point.

203. Ce document officiel, qui émane du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, a été publié en septembre 2008. Il est consultable notamment à l'adresse suivante : <http://acireph.org/spip.php?article49>.

204. À cet égard, l'analyse qu'avait proposée le sociologue Louis Pinto (Pinto, 1983, 2000) dans plusieurs de ses articles pourrait s'appliquer à ces instructions plus récentes (Pinto, L. (1983). *L'école des philosophes. La dissertation de philosophie au baccalauréat. Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, 21-36; Pinto, L. (2000). *L'inconscient scolaire des philosophes. Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 48-57.).

205. Voir la section 3, page 105.

CHAPITRE 2.

ÉLÉMENTS D'HISTORIOGRAPHIE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Dans des textes officiels qui en réglementent l'exercice comme dans de nombreuses analyses qu'en font des inspecteurs ou des rapporteurs de jurys de concours auxquels je me rapporte au chapitre suivant, le cours de philosophie en classe terminale des séries générales, sinon des séries technologiques, comme j'ai tenté de l'établir au chapitre précédent, a manifestement été conçu, au moins dans ses traits essentiels, d'après le modèle de la dissertation. Or, comme nous allons le voir, ce modèle didactique, qui apparaît aujourd'hui, dans l'analyse qu'en propose Bruno Poucet, professeur en sciences de l'éducation et spécialiste de l'histoire de l'éducation, comme « faisant intrinsèquement partie de l'acte philosophique » (Poucet, 2006, p. 18)²⁰⁶ est en réalité l'aboutissement d'une histoire institutionnelle qui, comme l'explique ce dernier (Poucet, 1999, p. 12), n'est pas toujours connue des professeurs de philosophie eux-mêmes²⁰⁷.

Sous sa forme actuelle, telle que je viens d'en esquisser les lignes générales à partir des textes officiels que j'ai cités, le cours de philosophie est en effet le résultat de nombreux remaniements pédagogiques qui ont été opérés au cours de son histoire. C'est ce que Bruno Poucet (Poucet, 1999) a relaté dans une thèse qu'il avait consacrée à l'enseignement de la philosophie en France de 1860 à 1990. Même si, ça et là, comme l'établit en effet cet historien, l'enseignement de la philosophie s'est également constitué « par rapport à une conjoncture intellectuelle, voire politique » (Poucet, 1999, p. 360), les transformations successives du cours de philosophie « n'ont pas d'abord pour origine des raisons d'ordre philosophique, mais d'organisation d'une discipline » (p. 360).

Sans retracer ici de manière exhaustive l'histoire de l'enseignement de cette discipline et du rôle prépondérant qu'y joue manifestement une certaine oralisation de l'exercice de la dissertation, je me propose donc, dans les lignes qui suivent, d'en rappeler du moins certaines étapes historiques décisives. Ainsi que je l'ai indiqué au chapitre précédent, la dissertation est un exercice constitutif de l'apprentissage du raisonnement philosophique en classe de terminale. Dans la perspective qui retiendra ici mon attention, il s'agira de savoir de quelle manière, c'est-à-dire sous l'effet de quelles incidences historiques, cet exercice est devenu un modèle didactique pour l'autorité académique en charge de réglementer l'enseignement de la philosophie au lycée.

206. Poucet, B. (2006). Histoire de la dissertation de philosophie dans l'enseignement secondaire. *Côté Philo. Le journal de l'enseignement de la philosophie*, 9, 5-21. Consulté sur <http://www.acireph.org/>.

207. Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*. Paris : CNRS ÉDITIONS.

2.1. L'ORALITÉ SAVANTE : UNE SPÉCIFICITÉ PHILOSOPHIQUE ?

Rappelant que, sur le plan étymologique, le nom latin *professor* provient du verbe *profiteri*, qui signifie « enseigner en public », l'historienne Françoise Waquet, dans l'article qu'elle consacrait à la parole magistrale (Waquet, 2000, p. 39)²⁰⁸, soulignait la place distinctive que revêt la parole dans l'enseignement et soutenait ainsi que c'est « l'oralité qui définit le professeur. » Sans doute cette caractéristique du métier d'enseignant concerne-t-elle indistinctement toutes les disciplines enseignées. En effet, même si, comme le rappelle l'historienne Annie Bruter (Bruter, 2008)²⁰⁹, il n'y pas de « *forme pédagogique*²¹⁰ pure » et que, de ce fait, « ni le cours ni la classe ne peuvent être considérés indépendamment du type d'enseignement au sein duquel ils prennent place » (p. 11), néanmoins, ainsi que le soulignent Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi (Blais et al., 2014, p. 100), l'une des particularités de cette profession réside dans le fait que la relation « de maître à disciple » y « est suspendue au pouvoir de la parole ». Celle-ci constitue en ce sens « son vecteur électif » (p. 100-101), qu'il s'agisse d'enseigner à proprement parler ou de *faire la classe* (Bruter, 2008, p. 9).

Cette consubstantialité de la parole à l'acte d'enseigner à laquelle le philosophe Paul Ricœur (Ricœur, 1955) avait consacré une analyse détaillée²¹¹, revêt cependant une signification inhabituelle dans l'enseignement de la philosophie. La classe d'histoire, écrit ainsi Françoise Waquet (Waquet, 2000, p. 40), « est avec la philosophie celle où le professeur parle le plus²¹². »

Sans doute cette considération quantitative doit-elle être nuancée. On peut en effet considérer que, si certaines disciplines, davantage que d'autres, peuvent faire ponctuellement exception à la règle — que l'on songe, par exemple, aux arts plastiques et, en particulier, à la peinture, où l'observation, souligne la philosophe Jacqueline Lichtenstein (Lichtenstein, 2014) requiert de longs temps de silence²¹³ ou à l'initiation à l'éducation musicale dont l'enseignement, rappelle Sophie Lerner Sei (Lerner Sei, 2009, p. 98)²¹⁴ est essentiellement fondé sur un « plaisir musical partagé » qui requiert une écoute mutuelle —, la plupart d'entre elles peuvent être décrites dans des termes similaires. En effet, chacune dispense des *séquences d'enseignement* (Bruter, 2008, p. 11) qui n'impliquent pas seulement une mise en activité des élèves, mais requièrent aussi et surtout une mobilisation active du discours d'un enseignant. À titre d'exemple, l'enseignement d'une langue ménage ainsi une place prépondérante aux échanges verbaux²¹⁵. La prise

208. Waquet, F. (2000). Parler. La disparition historiographique de la parole magistrale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 39-47.

209. Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 120, 2-20. Consulté sur <http://journals.openedition.org/histoire-education/1829>.

210. Les italiques sont de l'auteur.

211. Ricœur, P. (1955). La parole est mon royaume. *Le Portique*, (4), <http://leportique.revues.org/263>.

212. Waquet, F. (2000). Parler. La disparition historiographique de la parole magistrale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 39-47. La question de l'oralité savante est au cœur de l'ouvrage de Françoise Waquet (Waquet, 2003) consacré à la place, au rôle et aux transformations de l'oralité dans l'enseignement. Waquet, F. (2003). *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir, XVIe-XXe siècle*. Paris : Albin Michel.

213. C'est un point qu'elle aborde dans son avant-propos, au moment où elle évoque son propre apprentissage du dessin. Lichtenstein, J. (2014). *Les Raisons de l'art. Essai sur les théories de la peinture*. Paris : Éditions Gallimard.

214. Lerner Sei, S. (2009). *Le professeur d'Éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant* (Thèse de doctorat, Paris Ouest Nanterre La Défense).

215. Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131. doi :

de parole de l'enseignant n'y est donc pas moindre que dans d'autres disciplines. Par conséquent, cette particularité générique de la classe de philosophie doit être éclaircie. C'est ce que je me propose d'entreprendre dans les sections qui suivent en cherchant à discerner la place et la fonction pédagogiques qu'exerce cette oralité dans l'enseignement de la philosophie au lycée.

2.2. LA DISSERTATION DE PHILOSOPHIE : ÉMERGENCE D'UNE PRATIQUE

Si l'essor médiatique que connaît aujourd'hui la philosophie a pu contribuer à populariser l'image de la dissertation auprès du grand public²¹⁶ et à faire de cet exercice scolaire une pratique consubstantielle à l'apprentissage du raisonnement philosophique, il s'agit là d'une évolution récente. C'est ce que Bruno Poucet (Poucet, 2001a)²¹⁷ établissait dans un article consacré à certaines transformations didactiques du cours de philosophie liées, en particulier, à l'émergence, à partir de la seconde moitié du XIXe siècle, de l'exercice de la dissertation de philosophie par opposition à d'autres formes scolaires séculaires, telles que la dissertation latine ou la rédaction du cours. Sans entrer ici dans des analyses historiques détaillées, je souhaiterais néanmoins souligner certains aspects notables de cette évolution.

2.2.1. De la rédaction du cours à la dissertation philosophique

La pratique pédagogique de la dissertation s'est progressivement substituée, au cours de la moitié du XIXe siècle, d'un côté, à la dissertation rédigée en latin, et, de l'autre côté, à une autre pratique instituée, celle de la rédaction du cours. Ce changement-ci constitue une étape décisive dans l'histoire des réaménagements du cours de philosophie. En effet, la dissertation, explique Bruno Poucet (Poucet, 2001a)²¹⁸, vient occuper la place de « l'un des exercices essentiels pratiqués par tous les élèves des établissements secondaires » (p. 2), que ces élèves étudient dans des sections « littéraires ou scientifiques » (p. 2). Cet exercice scolaire, qui consiste à « restituer le contenu transmis par le professeur » (p. 2-3), contenu qui est « souvent dicté » (p. 3), et à « en rédiger de larges extraits sous forme de résumé » (p. 3), n'est pas une épreuve réflexive à proprement parler, pas plus, au demeurant, que ne l'est l'épreuve de philosophie au baccalauréat, laquelle consiste en un exercice *oral* (p. 2) au cours duquel le candidat doit « faire la preuve » (p. 2) qu'il « dispose de connaissances sur vingt questions dites de logique » (p. 2). Il s'agit essentiellement d'une épreuve de vérification de connaissances. Avec l'avènement de la dissertation de philosophie, il ne s'agit donc plus pour un élève de recopier le cours qu'il a

10.3406/rfp.1999.1067.

216. La *Revue de la BNF* consacrait au phénomène de l'essor médiatique de la philosophie un numéro spécial dont l'article inaugural (Ion & Mougnot, 2017) s'intitulait *Philosopher partout, philosopher de tout*. Ion, C., Mougnot, É. (2017). *Philosopher partout, philosopher de tout*. *Revue de la BNF*, 54(1), 8-11. Consulté sur <https://www.cairn.info/revue-de-la-bibliotheque-nationale-de-france-2017-1-page-8.htm>.

217. Poucet, B. (2001). De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, 89, 95-120. Consulté sur <http://histoire-education.revues.org/844>. La pagination que j'indique dans le corps de ce document correspond à la pagination indiquée dans le document consultable en ligne et non à celle de la première publication de ce document.

218. *Ibid.*

entendu, en en réordonnant « les éléments essentiels » (p. 7), mais d'attester de sa capacité à « démêler le vrai du faux » (p. 7) et, ainsi, à « faire usage de sa faculté de juger. » (p. 7)

2.2.2. *Dissertation de philosophie et composition d'éloquence*

Par ailleurs, la dissertation de philosophie se distingue d'un autre exercice scolaire, la composition française, laquelle est « pratiquée en classe de rhétorique » (Poucet, 2001a, p. 7). Par comparaison avec cette dernière qui se définit comme une « composition oratoire » (p. 7) dont le but principal consiste à chercher à « plaire » (p. 7), et non « à atteindre le vrai » (p. 7), la dissertation vise une mise en évidence de la vérité que peut construire l'esprit en la faisant affleurer dans le discours, ainsi que le montre Bruno Poucet, évoquant l'argumentaire de Charles Bénard (p. 7), professeur de philosophie dont la carrière au lycée débuta en 1831. En effet, tandis que l'éloquence vise à obtenir d'un auditoire sa persuasion, le but de la dissertation, explique Charles Bénard, n'est « ni d'agréer ni de toucher » (p. 7). La dissertation « se borne à exposer clairement et avec calme la vérité. Il s'agit ici de convaincre l'esprit en faisant briller à ses yeux la vérité. » (p. 7)

La spécificité de l'enseignement de la philosophie par rapport à la littérature réside ainsi, comme le souligne Bruno Poucet (Poucet, 1999, p. 336)²¹⁹ dans le fait que celle-là, contrairement à cette dernière, « enseigne un langage, à savoir celui du débat rationnel, de la pensée ». Ce serait là la raison principale pour laquelle son initiation, à travers l'apprentissage de la dissertation, couronnerait « l'enseignement littéraire dans l'ordre de la maîtrise de l'expression²²⁰ ».

2.3. LA LEÇON, PIERRE DE TOUCHE PHILOSOPHIQUE

La valorisation académique de cet exercice, explique Bruno Poucet (Poucet, 2001a, p. 1)²²¹ s'accompagne de changements pédagogiques qui affectent mutuellement « pratiques écrites et orales » (p. 1) : en effet, dès la deuxième moitié du XIXe siècle (p. 12), la leçon parlée se substitue « officiellement » (p. 1) à la leçon dictée, « leçon dogmatique peu ou prou adossée à un manuel » (p. 12). Elle fait désormais figure de « modèle canonique » (p. 12) du cours de philosophie et occupe une place prépondérante dans l'enseignement de cette discipline, celle d'un « exercice essentiel qui occupe l'activité de la classe » (p. 11). Si des exercices complémentaires à la leçon existent, tels que l'interrogation, laquelle permet aux élèves de s'assurer, en prenant la parole, « qu'ils ont compris les idées proposées par le professeur et y ont réfléchi, sans, pour autant, se substituer à sa parole » (p. 12), la leçon de philosophie devient une « partie centrale de l'enseignement, car elle montre à l'élève comment il est réellement possible de philosopher » (p. 11). Elle apparaît ainsi, tant au jugement de l'élève qu'à celui de l'institution

219. Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*. Paris : CNRS ÉDITIONS.

220. Brunot Poucet cite ici un article de Dina Dreyfus et Claude Khodoss (Dreyfus & Khodoss, 1965) : Dreyfus, D., Khodoss, C. (1965). L'enseignement philosophique. *Les Temps Modernes*, 235, 1001-1047.

221. Poucet, B. (2001). De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, 89, 95-120. Consulté sur <http://histoire-education.revues.org/844>.

scolaire, « comme la pierre de touche du professeur de philosophie » (p. 12), dans la mesure où elle est un moyen pédagogique de distinguer l'élève « qui essaie de penser » (p. 12) « de celui qui répète le contenu d'un manuel ou se livre au seul exercice de l'art oratoire afin de briller. » (p. 12)

2.3.1. *Nouvelles responsabilités*

La substitution de la leçon parlée à la leçon dictée a d'autres conséquences, non seulement sur l'acte d'enseigner lui-même, mais également sur son évaluation. En effet, comme en témoigne l'argumentaire du pédagogue et philosophe français Henri Marion, « chargé d'enseigner la science de l'éducation aux futurs professeurs de l'enseignement secondaire » (Poucet, 2006, p. 12)²²², l'institution scolaire, dans cette deuxième moitié du XIXe siècle, vise à former « des hommes libres » (p. 12), « des raisons autonomes, qui puissent tout entendre puisqu'on peut tout dire, et tout juger si tout est mis en question²²³ » (p. 12). À partir de 1880, la société civile, explique ainsi Bruno Poucet (p. 11), « a de nouvelles exigences par rapport à l'enseignement de la philosophie : si sa fonction d'intégration à l'élite ne change pas, en revanche, on attend de lui qu'il devienne un moyen d'exercice du jugement individuel. » C'est la raison pour laquelle, précise ce dernier (Poucet, 2001a, p. 11)²²⁴, l'Inspection générale attend désormais d'un professeur de philosophie « qu'il ne dicte plus simplement le contenu d'un manuel, voire même qu'il ne se contente plus de le lire (fût-ce celui rédigé par lui-même) mais qu'il se montre capable d'organiser sa propre pensée ».

Afin d'illustrer ces nouvelles attentes, Bruno Poucet (Poucet, 2001a, p. 18), parmi plusieurs dossiers de professeurs qui exercèrent « dans les lycées de Paris et de province en 1880 », mentionne certains éléments d'un rapport d'inspection qui figure dans le dossier individuel d'un professeur de philosophie. À travers une condamnation ferme de la dictée (p. 11), l'essentiel des qualités supposées de la leçon parlée se trouve ici rassemblé : ainsi est-il reproché à ce professeur de philosophie, qui « dicte presque tout son cours » (p. 11) et « n'ose rien livrer à l'improvisation » (p. 11), de se priver « des heureuses trouvailles de la pensée, des traits inattendus qui pénètrent d'autant mieux ; de ces reprises et de ces retours de l'expression qui multiplient la lumière. » (p. 11) Sans doute, si le « procédé » n'en est que plus « sûr » (p. 11), les élèves ayant « le temps de tout écrire » (p. 11) et si cette méthode « conduit mieux au baccalauréat » (p. 11), il s'agit d'une manière de faire qui est jugée « funeste au développement des esprits et à la vie même de l'enseignement » (p. 11).

222. Poucet, B. (2006). Histoire de la dissertation de philosophie dans l'enseignement secondaire. *Côté Philo. Le journal de l'enseignement de la philosophie*, 9, 5-21. Consulté sur <http://www.acireph.org>.

223. Bruno Poucet cite un article d'Henri Marion intitulé La méthode active, texte qui fut publié dans le numéro inaugural, paru en janvier 1888, de la *Revue pédagogique*.

224. Poucet, B. (2001). De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, 89, 95-120. Consulté sur <http://histoire-education.revues.org/844>. La pagination que j'indique dans le corps de ce document correspond à la pagination indiquée dans le document consultable en ligne et non à celle de la première publication de ce document.

2.3.2. *Ce dont le professeur de philosophie doit être capable*

Dans l'analyse qu'en propose Bruno Poucet, cette transformation du cours de philosophie a une incidence directe sur l'acte d'enseigner celle-ci comme sur l'apprentissage des élèves : d'un côté, le professeur de philosophie, qui ne peut plus dicter un cours, doit *penser* devant son auditoire ; de l'autre côté, les élèves sont sollicités dans leur capacité à penser *par eux-mêmes* en prenant le professeur de philosophie comme modèle. En effet, dans la mesure où, comme le souligne Bruno Poucet (Poucet, 2001a) en rapportant les paroles de Jules Lachelier, philosophe français, mais également inspecteur général de philosophie à partir de 1880 et jusqu'en 1900, il n'y a plus de « réponse arrêtée d'avance » (p. 8) aux questions du maître qui s'imposerait « avec une autorité indiscutable » (p. 8), comme c'était le cas avec le cours dicté, il appartient aux professeurs de résoudre ces questions pour leur propre compte et d'en proposer une solution à leurs élèves (p. 8). L'un des objectifs explicites des *Instructions de 1890* étant que « l'élève apprenne à penser par soi-même » (p. 11), le professeur devient ainsi un *maître*, au sens d'un modèle auquel l'élève doit pouvoir mesurer son propre effort de réflexion. C'est la raison pour laquelle Jules Lachelier juge utile que des élèves puissent « voir leur professeur penser, en quelque sorte, devant eux » (p. 8) et qu'ils puissent ainsi « s'exercer à penser eux-mêmes avec lui. » (p. 8)

2.3.3. *Une leçon magistrale*

La leçon de philosophie, « leçon magistrale » (p. 11) au cours de laquelle « les élèves prennent des notes » (p. 11) dont ils ne peuvent, purement et simplement restituer le contenu, apparaît ainsi sous un double visage : d'un côté, elle exerce une fonction propédeutique ; de l'autre côté, elle constitue, pour l'élève, un modèle pour s'exercer à dissenter. Ce sont ces deux aspects de la leçon que je vais préciser à présent.

2.3.3.1. *La transmission des idées philosophiques*

La dissertation constitue, en premier lieu, « une phase indispensable, une sorte de propédeutique initiatique nécessaire à l'apprentissage de l'activité philosophique des élèves » (Poucet, 2001a, p. 11)²²⁵. En effet, si l'un des objectifs des *Instructions de 1890* est que « l'élève apprenne à penser par soi-même » (p. 11), ce dernier ne saurait le faire sans l'apport d'« un certain fonds d'idées qu'il ne trouvera pas tout seul » (p. 11). À cet égard, la leçon joue donc un rôle *dogmatique*, en ce sens précis qu'elle consiste à transmettre « un fond d'idées philosophiques que l'élève est supposé connaître » (p. 19), idées constituées historiquement et dont la connaissance fournit à ce dernier matière à argumenter. C'est ce dont témoigne, par exemple, le commentaire, par Bruno Poucet, d'une copie d'élève du baccalauréat classique, copie datant du

225. Poucet, B. (2001). De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, 89, 95-120. Consulté sur <http://histoire-education.revues.org/844>. La pagination que j'indique dans le corps de ce document correspond à la pagination indiquée dans le document consultable en ligne et non à celle de la première publication de ce document.

mois de juillet 1899 et dont l'intitulé était : « Rapports de la morale et de la métaphysique ».

Jugée *bonne* par son correcteur, c'est-à-dire « reconnue comme norme acceptable par un professeur » (p. 10), cette copie témoigne de qualités qui lui confèrent, une « fonction d'exemplarité » (p. 10). Si la position intellectuelle qu'y adopte l'élève « n'est pas nouvelle par rapport à la connaissance philosophique » (p. 10), cette dernière n'en témoigne pas moins d'« une sorte d'engagement conduisant à une prise de position morale fondée sur une approche spiritualiste » (p. 11). Elle manifeste ainsi une capacité attendue de l'élève « à prendre position » (p. 10) sur une question et à exercer son jugement. (p. 7) Toutefois, cette mise à l'épreuve de la faculté de juger de l'élève est limitée. La dissertation, souligne en effet Bruno Poucet, est « un exercice dogmatique » (p. 7) où il s'agit moins de « discuter une thèse, de questionner un discours » que « d'exposer la vérité et d'en dégager les conséquences pratiques. » (p. 7)

2.3.3.2. *Écouter la leçon pour apprendre à penser*

Cette nouvelle conception du cours qui confère au professeur de philosophie la responsabilité pédagogique d'avoir à donner l'exemple d'une pensée en acte a une incidence sur la conception de la dissertation, ainsi qu'en témoigne un ouvrage de méthodologie de la dissertation d'Émile Boirac (Boirac, 1890), *La dissertation philosophique*²²⁶, paru en 1890 et dont Bruno Poucet commente certaines analyses. De même que le cours de philosophie ne peut plus être la reproduction d'un cours, de même, la dissertation n'est pas conçue comme « un exercice de mémoire ou de réappropriation des connaissances et d'imitation » (p. 9), mais à l'égal d'une « invention » (p. 9) que l'élève doit composer en « s'appuyant conjointement sur la raison et sur l'imagination » (p. 8). Il s'agit désormais, écrit Bruno Poucet de « défendre une thèse » (p. 9), « règle suprême de l'invention » (p. 9) et c'est au choix des exemples « qu'on peut surtout juger si le candidat a étudié la philosophie avec toute son intelligence ou avec sa seule mémoire²²⁷. » (p. 9)

De ce fait, si une majorité de sujets d'examens « sont de simples questions de cours » (p. 9), les sujets soumis aux candidats invitent ceux-ci « à la réflexion et au jugement » (p. 9) et non à une récitation des connaissances acquises. C'est ce dont témoigne d'ailleurs « le traitement des sujets par les candidats » (Poucet, 2001a, p. 9)²²⁸, lequel « ne reste pas au simple niveau de la reproduction exacte des connaissances », ces derniers s'efforçant au contraire « d'organiser une pensée » (p. 9), ainsi qu'en atteste la lecture de quelques copies qui ont pu être conservées.

Dans la mesure où l'élève est évalué en partie sur sa capacité à défendre une thèse, il ne peut pas reproduire servilement ses propres notes de cours, puisque cela reviendrait à réciter un discours improvisé par son professeur. C'est la raison pour laquelle, ainsi que l'explique Bruno

226. Boirac, É. (1890). *La dissertation philosophique*. Paris : Félix Alcan. Cette œuvre est consultable sur le site Gallica de la Bibliothèque nationale de France à l'adresse suivante : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5455925t.texteImage>.

227. Cette dernière proposition est une citation d'Émile Boirac, *La Dissertation philosophique*.

228. Poucet, B. (2001). De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, 89, 95-120. Consulté sur <http://histoire-education.revues.org/844>. La pagination que j'indique dans le corps de ce document correspond à la pagination indiquée dans le document consultable en ligne et non à celle de la première publication de ce document.

Poucet, si « chacun défend une thèse, professeur comme élève, le premier cesse *de facto* d'être le modèle que le second devra imiter. » (p. 9) Mais, dans ce cas, comment concevoir que la leçon puisse être, pour l'élève, un modèle qui lui soit utile pour s'exercer à penser *à son tour* ? En affirmant, comme le propose Émile Boirac, en 1890, que la leçon faite par le professeur et la dissertation rédigée par l'élève constituent deux points différents, l'un, celui du professeur, faisant « une œuvre de science » (p. 9) tandis que l'autre, celui de l'élève, fait « une œuvre d'art » (p. 9), une différence est « subtilement soulignée » (p. 9) : car, si l'homme de science « invente la vérité » (p. 9), l'homme de l'art est un technicien et non un théoricien (p. 9). En d'autres termes, l'un « est philosophe, l'autre apprenti » (p. 9), et la « réalité des distinctions est ainsi sauvée » (p. 9).

2.3.3.3. *Le professeur est-il aussi un philosophe ?*

Il y a là, dans cette valorisation académique d'une pensée improvisée devant un auditoire, les prémises d'un enseignement magistral dont de nombreux écrivains et philosophes français, témoignant de leurs années d'apprentissage de la philosophie, contribueront à populariser une certaine image : le professeur de philosophie, écrit ainsi Bruno Poucet (Poucet, 2001a, p. 12)²²⁹, serait un philosophe — et non seulement un enseignant — « qui n'écrit pas ou très peu, mais dont l'œuvre entière », fruit d'une méditation quotidienne « réside dans la qualité même de la leçon » qu'il donne. Cette figure magistrale, poursuit Bruno Poucet, concourra ainsi à ce que se transmette, « de Jules Lequier à Jacques Muglioni, en passant par Jules Lagneau, puis Alain, Michel Alexandre » une « sorte de tradition orale » participant « d'un enseignement de la philosophie à la française » dont les Instructions de 1925²³⁰ contribueront, dans une très large mesure, à codifier l'esprit²³¹.

2.3.3.4. *Vers un professeur créateur ?*

Dans un article consacré à certaines transformations sociales et idéologiques qui affectèrent l'enseignement de la philosophie au lycée et à l'Université au cours d'une période « qui s'étend des débuts de la Troisième République à la veille de la première guerre mondiale », Jean-Louis

229. Poucet, B. (2001). De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, 89, 95-120. Consulté sur <http://histoire-education.revues.org/844>. La pagination que j'indique dans le corps de ce document correspond à la pagination indiquée dans le document consultable en ligne et non à celle de la première publication de ce document.

230. Monzie de, A. (1925). *Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'enseignement de la philosophie*. Consulté sur : <http://skhole.fr/instructions-du-2-septembre-1925-anatole-de-monzie>.

231. Dans la première partie de l'ouvrage issu de sa thèse (Charbonnier, 2013, p. 27), Sébastien Charbonnier (Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*. Paris : Éditions du Seuil) analyse longuement ce qu'il appelle « l'héritage mythologique » de l'enseignement de la philosophie, héritage dont participe l'analyse de la leçon de philosophie par Jacques Muglioni (Muglioni, 1992) (Muglioni, J. (1992). La leçon de philosophie. *Bulletin de liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles*, 25-37. Consulté sur <http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/dictionnaire/dic.lec.phiBL01.pdf>), texte dans lequel l'ancien inspecteur général de philosophie décrit le professeur de philosophie comme ce « maître » qui peut « passer des soirées à lire et à méditer ».

Fabiani (Fabiani, 1983, p. 3)²³², rappelant quelques étapes de cette évolution historique, montre que l'identité des professeurs de philosophie changea profondément²³³. En effet, à partir, notamment, de ce que, selon lui, une certaine « hagiographie » (p. 3) considéra comme « l'âge d'or de la philosophie universitaire » (p. 3), période qui se caractérise par un respect considérable accordé à quelques professeurs « héros » et « modèles²³⁴ » (p. 3) et par une « production philosophique [...] riche et novatrice » (p. 3), le professeur de philosophie qui enseigne à l'Université, comme le philosophe qui exerce une partie de sa carrière en tant que professeur de lycée (p. 4), à l'image de Bergson ou d'Alain, cesse d'être un simple « transmetteur du savoir » (p. 3), pour en devenir le « producteur » (p. 3). Il n'est donc plus seulement un enseignant qui, à l'instar des professeurs de philosophie qui exerçaient avant 1870, ne songeaient guère à « faire autre chose dans leur existence que dicter des cahiers » (p. 3)²³⁵.

À la faveur d'une émancipation de l'enseignement républicain à l'égard de « contraintes idéologiques que faisait peser autrefois le pouvoir civil et religieux » — hypothèse d'André Canivez (Canivez, 1965) — (p. 3) ou en raison de « transformations qui ont affecté le champ intellectuel » (p. 3) — hypothèse privilégiée par Jean-Louis Fabiani —, l'Université « devenant un des pôles du champ intellectuel » (p. 3), cette période voit advenir une figure inédite du professeur de philosophie. Celui-ci devient aussi un philosophe, c'est-à-dire un *créateur* (p. 3), intériorisant ainsi « des dispositions conduisant à la conscience d'un projet créateur autrefois réservée à d'autres agents du champ intellectuel (artistes, écrivains) » (p. 3).

Par ailleurs, dans la section de son article intitulée *Le maître dans sa classe*, section sous-titrée, *Le cours comme œuvre* (p. 11), Jean-Louis Fabiani souligne le fait que, si l'importance accordée à « l'aspect pédagogique de l'activité philosophique » (p. 11) ne constitue pas une nouveauté de la Troisième République, néanmoins, ce « renouveau professoral » (p. 3) modifie profondément la représentation sociale du « métier de professeur » (p. 11) : ainsi, d'un côté, le cours de philosophie, dans le commentaire qu'en font certains auteurs, notamment l'écrivain Marcel Proust ou le philosophe Alain, « tend à être décrit comme une “performance” où sont mises en œuvre un ensemble de qualités spécifiques (grain de la voix, élégance discrète, profondeur de la pensée, clarté de l'exposition, etc.) » (p. 11); de l'autre côté, l'acte d'enseigner « tend à devenir une forme de création » (p. 11), le cours de philosophie étant souvent assimilé « à une œuvre, et la formation des élèves à une entreprise philosophique à part entière. » (p. 11)

Ces éléments d'histoire de l'enseignement de la philosophie nous permettent de mieux com-

232. Fabiani, J.-L. (1983). Les programmes, les hommes et les œuvres. Professeurs de philosophie en classe et en ville au tournant du siècle. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, 3-20. doi : 10.3406/arss.1983.2184.

233. Cette question de l'identité des professeurs de philosophie est également abordée pas à pas par Bruno Poucet (Poucet, 2005) : Poucet, B. (2005). Quelle identité pour les professeurs de philosophie ? (1809-2000). Dans P. Caspard, J.-N. Luc, & P. Savoie (Eds.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire* (p. 285-300). Paris : Institut national de recherche pédagogique. Consulté sur http://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2005_act_28_1_9258.

234. Fabiani, J.-L. (1983). Les programmes, les hommes et les œuvres. Professeurs de philosophie en classe et en ville au tournant du siècle. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, 3-20. doi : 10.3406/arss.1983.2184.

235. Jean-Louis Fabiani cite ici André Canivez (Canivez, 1965, p. 10), qui fut professeur de philosophie à l'université de Strasbourg et qui soutint en 1965, en Sorbonne, une thèse consacrée à Jules Lagneau, l'un des héros de cet âge d'or qu'évoque Jean-Louis Fabiani : Canivez, A. (1965). *Jules Lagneau, professeur et philosophe* (Thèse de doctorat, Strasbourg).

prendre le texte de Paul Ricœur que je citais au début de la section consacrée à la pratique de l'oralité savante. On peut en effet considérer que la « parole qui enseigne » du professeur de philosophie définit intrinsèquement celui-ci, non comme un enseignant seulement, mais comme un *auteur* dont l'enseignement est aussi l'œuvre²³⁶.

236. C'est l'analyse que fait Bruno Poucet (Poucet, 1999, p. 359-360) : même s'il ne publie pas, le professeur de philosophie se définit comme philosophe. Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*. Paris : CNRS ÉDITIONS.

CHAPITRE 3.

ÉLÉMENTS POUR UNE CLINIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE

Dans la thèse qu'elle avait consacrée au professeur d'éducation musicale, Sophie Lerner Sei (Lerner Sei, 2009)²³⁷ proposait une lecture clinique des programmes officiels qui réglementent l'enseignement de cette discipline au collège, textes auxquels chaque enseignant a l'obligation de se référer « afin de concevoir et de mettre en œuvre son intervention didactique » (p. 81).

Ayant constaté que les textes réglementaires ne prescrivent pas uniquement une conduite didactique, mais « véhiculent » (p. 81) également, « dans leurs énoncés » (p. 81), non seulement des savoirs, « mais aussi des valeurs et des représentations » (p. 81), Sophie Lerner Sei avait entrepris d'analyser la « dimension inconsciente » (p. 81) de ces dernières et de dégager certaines images organisatrices (p. 81) du discours institutionnel qui définit le contenu d'enseignement d'une discipline. Fondant sa démarche sur l'hypothèse selon laquelle figurerait, « dans le discours produit par le texte des programmes » (p. 81) « un message porteur de signifiants qui n'apparaissent pas d'emblée, mais qui peuvent être mis en lumière grâce à l'analyse » (p. 81), elle s'était ainsi proposée d' « étudier l'impact » (p. 81) que celui-ci « est susceptible d'avoir sur la pratique de l'enseignant » (p. 81) et de « repérer des mécanismes et des significations qui échappent aux auteurs de ce discours et dont l'analyse permet de mettre à jour ce qui pourrait être une fantasmagorie de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique au collège. » (p. 92.)

Dans les sections qui suivent, observant ainsi la suggestion faite par Sophie Lerner Sei qu'un discours institutionnel pourrait être infléchi par des représentations et des valorisations inconscientes²³⁸ constitutives d'une fantasmagorie de formation (Kaës, Anzieu, & Thomas, 1975)²³⁹, je me propose d'explorer cette hypothèse à travers une analyse clinique d'un article d'inspecteur général de l'Éducation nationale consacré aux caractéristiques pédagogiques de l'enseignement de la philosophie, en France et au lycée.

Avant de procéder à cette lecture clinique, et dans la mesure où l'article que je vais commenter porte spécifiquement sur des éléments de pédagogie de l'enseignement philosophique, j'évoquerai tout d'abord certaines difficultés théoriques relatives à la notion de didactique en

237. Lerner Sei, S. (2009). *Le professeur d'Éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant* (Thèse de doctorat, Paris Ouest Nanterre La Défense).

238. J'emploie cette notion de *valorisation inconsciente* dans l'acception que lui a donnée l'épistémologue français Gaston Bachelard (Bachelard, 1938/1989) : Bachelard, G. (1989). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin. (Œuvre originale publiée en 1938).

239. Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (1975). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

philosophie ; puis, partant de l'évocation d'une expérience professionnelle personnelle, je préciserai certains aspects de mon contre-transfert de chercheur et de professeur de philosophie en explicitant le rôle qu'aurait pu jouer, dans cette lecture clinique, une analyse de ces nouveaux fragments autobiographiques.

3.1. LA NOTION DE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE

Dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France, la notion de didactique philosophique constitue un apport théorique assez récent, les premiers travaux dans cette discipline datant, selon Bruno Poucet (Poucet, 1999), de 1993²⁴⁰. Sans retracer ici l'histoire de cette notion, j'en soulignerai néanmoins certains aspects dans la mesure où son usage, en France, dans l'enseignement de la philosophie, se heurte à de nombreuses difficultés, difficultés qui présentent des liens étroits avec la conception même du cours de philosophie.

3.1.1. Un problème de définition

Si l'on entend par *didactique* l'art d'enseigner et « d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d'une science ou les règles et les préceptes d'un art²⁴¹ », dans cette acception, comme le souligne André Perrin (A. Perrin, 1994)²⁴², on ne saurait, en toute rigueur, parler de didactique « que là où il y a des connaissances déterminées à transmettre ». De ce fait, la possibilité d'une telle didactique présupposerait, à son tour, « l'existence d'une connaissance philosophique déterminée²⁴³ ». S'agissant de la philosophie, cette définition pose, en particulier, le problème d'un enseignement dont le contenu doctrinal, ainsi que le stipule le programme de 2003²⁴⁴, ne doit pas être exposé à des fins historiques ou spéculatives, mais requiert d'être articulé à des problèmes philosophiques qu'il appartient au professeur de philosophie de construire par lui-même et d'exposer à des élèves²⁴⁵. Dans l'histoire de la philosophie et de son enseignement, cette question préjudicielle est loin d'être récente puisqu'elle constitue un *topos* philosophique dont il revient à Emmanuel Kant (Kant, 1765/1980a)²⁴⁶ d'avoir énoncé l'une des expressions historiques les plus connues. Pour ce philosophe, en effet, le fait que

240. Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*. Paris : CNRS ÉDITIONS. S'agissant de la notion de didactique philosophique, Bruno Poucet s'appuie sur un article de Philippe Sarremejane (Sarremejane, 2001). Sarremejane, P. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires*. Paris : L'Harmattan. Voir également le chapitre d'ouvrage de Bruno Poucet (Poucet, 2001b) : La difficile mutation d'un programme : la démocratisation de l'enseignement de la philosophie en France. Dans Claude CARPENTIER (dir.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures* (p. 271-289). Paris : L'Harmattan.

241. Didactique. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

242. Perrin, A. (1994). Une didactique de la philosophie est-elle possible ? *Cahiers philosophiques*, 60. Consulté sur http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/didactique.htm#_ftnref9. Ce document ne comporte aucune pagination.

243. Il s'agit d'une citation figurant dans la note 4 de ce document.

244. Programme de philosophie des séries générales applicables à la rentrée 2003 (Arrêté du 27 mai 2003. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 25 du 19/06/2003).

245. J'ai souligné ce point dans la section consacrée aux finalités de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire, section 1.2.1.1, page 89.

246. Kant, E. (1980). *Annonce de M. Emmanuel Kant sur le programme de ses leçons pour le semestre d'hiver 1765-1766*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1765)

la philosophie, à la différence des sciences historiques et mathématiques, s'édifie essentiellement à partir d'une *zététique*, c'est-à-dire une méthode de recherche qui privilégie l'attitude du questionnement sur la constitution d'un savoir positif, a pour principale conséquence qu'on ne saurait s'engager dans son étude en l'apprenant au même titre que la relation d'un événement historique par Polybe ou qu'une proposition tirée de la géométrie d'Euclide.

3.1.2. *Le problème de l'exemplarité de la parole magistrale*

Cette caractéristique entraîne avec elle une conséquence pédagogique dont le destin, comme je l'ai indiqué dans la section consacrée à des éléments d'historiographie de l'enseignement philosophique²⁴⁷, infléchira la conception même du cours de philosophie : en effet, dans la mesure où un élève, écrit Kant (Kant, 1765/1980a)²⁴⁸, ne doit pas « apprendre des pensées, mais apprendre à penser » (p. 514), un enseignant doit lui donner l'exemple. C'est sur cette exemplarité que repose le principe même de la leçon de philosophie, tel qu'il est énoncé dans plusieurs publications, qu'il s'agisse de textes officiels ou d'écrits d'inspecteurs que je vais commenter. Cette exemplarité qui incombe au professeur de philosophie a une autre conséquence sur le plan pédagogique : partant du principe selon lequel le maître donne l'exemple, enseignant ainsi, démonstrativement, dissertation et explication de texte, un enseignement de méthodologie perd, de ce fait, toute dignité, ce qui ne va pas sans renforcer l'idée de l'inutilité d'une didactique en philosophie. À titre d'exemple, j'évoquerai l'analyse que proposait Jean-Louis Poirier, inspecteur général de l'Éducation nationale et doyen du groupe de philosophie au moment de la rédaction du rapport sur l'*État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*²⁴⁹. Commentant l'hétérogénéité des élèves des classes de philosophie et soulignant le fait qu'en section littéraire « où la philosophie est fréquemment génératrice d'angoisse » (p. 31), les élèves « attendent beaucoup d'un illusoire enseignement de méthodologie » (p. 31), Jean-Louis Poirier qualifiait aussitôt celui-ci de « caricature d'un vrai guidage, que concèdent parfois des professeurs désespérés. » (p. 31) En d'autres termes, en classe de philosophie, le cours de méthodologie, qu'il s'agisse d'enseigner des méthodes pour apprendre à disserter ou à expliquer un texte, participerait moins d'une pédagogie inventive, soucieuse de composer avec des élèves dont ce rapport constatait pourtant qu'ils « ne satisfont pas, globalement ou dans beaucoup de cas, aux critères scolaires admis » (p. 31), hétérogénéité nécessitant une adaptation (p. 31) des professeurs de philosophie, que d'un pis-aller, dont la faute incomberait aux enseignants eux-mêmes²⁵⁰.

247. Voir la section 2, page 95.

248. Kant, E. (1980). *Annonce de M. Emmanuel Kant sur le programme de ses leçons pour le semestre d'hiver 1765-1766*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1765)

249. Ce document officiel, qui émane du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et qui a été publié en septembre 2008 est consultable notamment à l'adresse suivante : <http://acireph.org/spip.php?article49>.

250. Il y a là les termes d'une problématique dont de nombreux auteurs ont pu se faire l'écho. Ne pouvant en dresser ici une liste exhaustive, je citerai néanmoins, outre l'ouvrage collectif sur l'enseignement de la philosophie (Marchal, 1994) Marchal, F. (1994) *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins* (F. Marchal, Ed.). Paris : Centre National de Documentation pédagogique), les articles de Pierre Kahn (Kahn, 2006) et de Dominique Ottavi (Ottavi, 2006) : Kahn, P. (2006). La critique du « pédagogisme » ou l'invention de l'autre. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(4), 81-98. doi : 10.3917/lstdle.394.0081 ; Ottavi, D. (2006). La pédagogie comme science. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(4), 99-110. doi : 10.3917/lstdle.394.0099. Je

3.1.3. *L'intérêt d'une didactique de l'enseignement philosophique*

Le destin pédagogique qu'aura connu cette analyse de Kant dans l'enseignement secondaire français, à travers l'idée d'une exemplarité de la parole magistrale, soulève donc de nombreuses questions et pose, en particulier, le problème d'un enseignement philosophique conçu, sinon exclusivement, du moins dans ses traits essentiels, autour du modèle canonique de la leçon, modèle dont je commenterai certaines modalités dans une section ultérieure²⁵¹ : si l'idée d'une telle exemplarité présente une certaine congruence par rapport aux épreuves du baccalauréat, la dissertation et l'explication de texte, dissipant du même coup le besoin d'une didactique de l'enseignement de la philosophie, elle laisse dans l'ombre certaines difficultés relatives à la possibilité même de réalisation d'un tel modèle et à sa généralisation dans les établissements d'enseignement secondaire. En effet, en 2007, déjà, dans le rapport que je viens de mentionner sur *l'État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*, Jean-Louis Poirier²⁵², évoquant certains problèmes que posaient alors des élèves dont l'hétérogénéité était présentée comme un « euphémisme » (p. 31), soulignait plusieurs difficultés : d'un côté, le constat d'un « désinvestissement profond » (p. 32) de la part des élèves « à l'égard de toute parole organisée et développée, comme si c'était l'accès même à l'univers symbolique qui était affecté » (p. 32) ; de l'autre côté, la fin d'une « connivence culturelle qui existait jadis entre le professeur de philosophie et sa classe d'élèves triés de Terminale L » (p. 32) obligeant « le professeur de philosophie » (p. 32) à « enseigner sans pouvoir espérer s'appuyer sur la moindre culture de ses élèves » (p. 32). En d'autres termes, on peut se demander si une réflexion sur la nécessité d'une didactique de l'enseignement de la philosophie ne serait pas d'autant plus judicieuse que de nombreuses conditions pédagogiques ne sont plus aujourd'hui entièrement remplies, conditions dont dépendent étroitement l'exigence et la possibilité d'une démonstrativité de la parole magistrale.

3.1.4. *L'exemple du maître suffit-il pour apprendre à penser ?*

Toutefois, en admettant même qu'il y ait une congruence entre le modèle canonique de la leçon et les épreuves du baccalauréat et que ce modèle d'enseignement soit en adéquation avec les publics des lycées actuels, l'intérêt d'une didactique de l'apprentissage reste entier : en effet, comment un élève pourrait-il apprendre à faire de la philosophie s'il ne lui est pas proposé d'en *faire* lui-même en cours, mais voit son apprentissage limité, pour une part essentielle, si l'on excepte les exercices de la dissertation et de l'explication de texte, à une prise de notes qui, comme l'avait proposé Jacques Muglioni (Muglioni, 1992)²⁵³, consisterait à saisir une

reviendrai sur ce point dans l'entretien avec Sabine.

251. Voir la section 3.3, page 114.

252. Ce document officiel est consultable notamment à l'adresse suivante : <http://acireph.org/spip.php?article49>.

253. Je me réfère, sur ce point, aux analyses de Jacques Muglioni, ancien inspecteur général de philosophie, puis doyen de l'inspection générale de philosophie, qui, dans un article que j'ai déjà cité, *La leçon de philosophie*, décrivait le maître idéal : « Suivant ainsi le cours magistral », expliquait-il alors, « si du moins le maître est un vrai maître, l'élève se hausse jusqu'à retrouver les sources premières d'une pensée qui ne se présente pas comme ayant déjà été pensée, mais qui se forme devant lui, avec lui, en lui. » (p. 6) Muglioni, J. (1992). *La leçon de*

pensée, celle du maître, en cours de formation ? En d'autres termes, si l'on considère, dans une approche constructiviste de l'acte d'apprendre, que les savoirs se transmettent moins de maître à élève qu'ils ne s'acquièrent en étant reconstruits par celui-ci, on peut se demander comment un élève pourrait apprendre à philosopher si son apprentissage consiste essentiellement à écouter parler un maître²⁵⁴. En tout état de cause, je souhaiterais souligner le fait que de nombreux problèmes théoriques que soulève l'idée d'une didactique de l'enseignement de la philosophie sont très étroitement liés à une conception essentiellement magistrale du cours de philosophie. Je préciserai ce point ultérieurement, à l'occasion d'une lecture clinique d'un écrit d'inspecteur.

Dans la section qui suit, j'aborderai un autre aspect de cette notion à travers l'analyse qu'en propose un didacticien de la philosophie, Michel Tozzi, dont l'essentiel des travaux (Tozzi, 1993) est consacré à une didactique de l'apprentissage du philosophe²⁵⁵.

3.1.5. *Quelques questions autour de la notion de didactique normative*

Dans un article de 2009 consacré aux recherches qui étaient menées, en France, sur la didactique de la philosophie, Michel Tozzi (Tozzi, 2009)²⁵⁶, partant d'une définition de la didactique comme « étude de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie », proposait d'envisager l'étude de cette notion depuis un triple point de vue : celui d'une *didactique normative*, « celle des *jurys de concours de recrutement* des enseignants de philosophie et de leurs *inspecteurs régionaux et nationaux*²⁵⁷ », celui d'une *didactique praticienne*, « celle des *enseignants de terrain* (les professeurs de philosophie de classe terminale par exemple) » et celui d'une *didactique critique et prospective*, celle que mènent les chercheurs, en philosophie et en sciences de l'éducation.

Puis, analysant la notion de *didactique normative*, Michel Tozzi expliquait qu'elle est une « didactique de la *prescription* » et que, à ce titre et pour cette raison, elle « entraîne chez les enseignants de l'autoprescription. » En effet, dans la mesure où, en droit, sinon en fait, elle régit l'enseignement de la philosophie, qu'il s'agisse de la « fabrication des programmes », de la « réussite aux concours de recrutement », des « rapports d'inspection » de la « notation des élèves » ou encore de la « rédaction des manuels », elle introduit, explique Michel Tozzi, « de

philosophie. *Bulletin de liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles*, 25-37. Consulté sur <http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/dictionnaire/dic.lec.phiBL01.pdf>.

254. Il y a là les termes d'une question plus générale à laquelle Michel Le Du (Le Du, 2014) a consacré un article particulièrement suggestif, notamment en raison de sa problématisation d'une épistémologie de l'enseignement. Le Du, M. (2007). Le constructivisme comme mythologie. *Revue de métaphysique et de morale*, 56(4), 449-468. doi : 10.3917/rmm.074.0449.

255. Tozzi, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue française de pédagogie*, 103, 19-32.

256. Le texte auquel je me réfère est un article électronique. À ma connaissance, il n'a donné lieu à aucune autre édition. Il ne m'est donc pas possible d'en indiquer la pagination, laquelle est inexistante. Par conséquent, sauf indication de ma part, toutes les citations suivantes sont extraites de cet article. Tozzi, M. (2009). La didactique de la philosophie en France : vingt ans de recherche (1989-2009). *Diotime*, 39. Consulté sur : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38984>. On lira avec profit, du même auteur (Tozzi, 1993), l'article que ce dernier avait consacré à l'idée d'une didactique du philosophe : Tozzi, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue française de pédagogie*, 103, 19-32. Consulté sur http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF103_2.pdf.

257. Les italiques sont de Michel Tozzi.

la norme, de l'évaluation, du jugement positif ou négatif, d'ordre philosophique, didactique ou pédagogique » (Tozzi, 2009)²⁵⁸. Elle deviendrait ainsi, selon lui, le repère à partir duquel des professeurs de philosophie sauraient « ce qu'il faut savoir et savoir faire, comment il faut enseigner la philosophie et la faire apprendre, ce qu'il faut éviter, ce qu'il faut dire et faire faire aux élèves », mais également « ce que les élèves doivent faire eux-mêmes, comment les apprécier et noter etc. ». Dans cette acception et dans la mesure où, non seulement la didactique normative se présente comme une définition des « méthodes souhaitées, "didactiquement correctes" », mais « pilote » également « l'acte d'enseignement sur le terrain, et juge celui-ci selon la conformité ou l'écart par rapport à la norme », on peut faire l'hypothèse que, pour certains enseignants, cette didactique normative pourrait être ressentie, selon le néologisme qu'emploie Michel Tozzi, comme une exigence potentiellement « conformisante ». En effet, si le professeur de philosophie, conformément aux textes réglementaires, dispose d'une liberté pédagogique reconnue comme une nécessité auprès des classes de terminale des sections technologiques²⁵⁹ et qui l'autorise, auprès des classes de terminale des séries générales, à choisir, par exemple, l'« ordre dans lequel les notions sont abordées et leur articulation avec l'étude des œuvres²⁶⁰, néanmoins, les textes officiels des programmes d'enseignement que j'ai commentés constituent, dans une très large mesure, un programme didactique, notamment en raison du rôle central qu'y joue le modèle de la leçon, modèle qui, comme je l'ai indiqué, requiert de la part de l'enseignant le déploiement d'une parole exemplaire.

Je souhaiterais donner un exemple professionnel personnel de la manière dont cette didactique normative a pu infléchir mon propre rapport à l'enseignement de la philosophie.

3.2. NOUVEAUX FRAGMENTS AUTOBIOGRAPHIQUES : QUATRE SOUVENIRS D'EXPÉRIENCES DE FORMATION

Lors de mon année de stage à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de mon académie de rattachement, trois expériences de formation concourent à déterminer en grande partie l'orientation pédagogique de ma pratique professionnelle durant au moins mes dix premières années d'enseignement, soit de 1997 à 2007. Ce sont ces trois expériences que j'exposerai dans les sections qui suivent. Les faits que je rapporte se sont déroulés durant l'année scolaire 1996-1997, il y a donc vingt et un ans.

3.2.1. *Fragment 4 : une première journée de stage à l'IUFM*

À mon entrée à l'IUFM²⁶¹, deux responsables pédagogiques nous accueillirent, mes collègues stagiaires et moi-même, au cours de deux journées de formation destinées à nous ap-

258. Tozzi, M. (2009). La didactique de la philosophie en France : vingt ans de recherche (1989-2009). *Diotime*, 39. Consulté sur : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38984>.

259. Programme d'enseignement de la philosophie dans les séries STG, STI, STI arts appliqués, STL, SMS, Hôtellerie (Arrêté du 26 juillet 2005.) Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 7 du 01/09/2005. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs7/MENE0501664A.htm>.

260. Bulletin officiel de l'Éducation nationale (2003). n° 25. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>.

261. Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

prendre à concevoir un cours de philosophie : un formateur, professeur agrégé de philosophie en classes préparatoires dans mon académie d'affectation avec lequel nous avions cours chaque mardi, ainsi qu'un inspecteur pédagogique régional que nous eûmes l'occasion de rencontrer à deux reprises au cours de cette année de stage. Le jour de la rentrée à l'IUFM, après nous avoir informés d'un certain nombre de dispositions administratives, ce dernier nous expliqua de quelle manière il nous faudrait enseigner la philosophie. La règle dont il prescrivait l'application était très simple : chaque heure de cours, sans exception, devait donner lieu à l'exposé oral d'une dissertation. À titre d'exemple, l'inspecteur illustra son propos en présentant l'une des notions du programme de philosophie, l'histoire. L'étude de cette notion, nous expliqua-t-il, devait se présenter sous la forme d'une succession de plusieurs leçons dont l'une d'entre elles — ce fut l'exemple qu'il retint — pouvait être : *L'histoire a-t-elle un sens ?* En d'autres termes, même si, çà et là, précisa-t-il, des exercices ponctuels pouvaient en interrompre le rythme, le cours de philosophie devait être conçu d'après le modèle démonstratif de la leçon de concours, elle-même étant, dans ses lignes essentielles, une réplique oralisée de la dissertation.

3.2.2. Fragment 5 : leçon de concours ou cours de philosophie ?

Cette consigne de méthode, à laquelle aucune alternative pédagogique n'avait été présentée par l'inspecteur qui avait animé la séance inaugurale de notre formation à l'IUFM, occupa mes pensées un certain temps. Ce jour-là, à l'écoute des instructions qui nous étaient données, j'éprouvai en effet un certain embarras à l'idée de faire cours comme j'avais appris à faire une leçon de concours. De retour à mon domicile, ayant à préparer pour le surlendemain un premier cours d'introduction à la philosophie, je commençai à rédiger une leçon à partir de la question classique : *Qu'est-ce que la philosophie ?*²⁶² Puis, à mesure que j'en rédigeai le texte, je me rendis compte de la difficulté au devant de laquelle j'allais : suivant pourtant les consignes de notre inspecteur, j'écrivais une leçon sur le modèle de la dissertation, sans tenir compte du fait qu'il me faudrait m'adresser à des élèves et qu'il me serait donc impossible de lire un texte devant eux, même en improvisant celui-ci, sans m'exposer très vraisemblablement à perdre leur attention.

Le lendemain matin, à l'IUFM, le formateur qui nous avait accueilli la veille aux côtés de l'inspecteur ouvrit notre séance de travail sur un commentaire des consignes que nous avait données celui-ci. Il commença par nous expliquer que le lycée prestigieux dans lequel l'inspecteur avait été affecté pour le dernier poste de sa carrière d'enseignant scolarisait des élèves dont le niveau de compétence, toutes disciplines confondues, était très largement supérieur à celui des lycéens avec lesquels nous serions amenés à travailler cette année. C'est la raison pour laquelle il entreprit de nous apprendre à construire et à conduire des cours susceptibles d'intéresser ces derniers.

262. Cette question est *classique* en ce sens que, comme le rappela Jean-François Lyotard (Lyotard, 2012), dans un écrit qui ne fut publié qu'à titre posthume, elle débute, selon lui, et fonde donc, l'enseignement de la philosophie dans toutes les classes des lycées : « c'est l'habitude des philosophes », écrivait-il ainsi, « d'inaugurer leur enseignement par l'examen de la question : qu'est-ce que la philosophie ? Tous les ans dans tous les établissements où elle est enseignée, établie, ceux qui ont charge de la philosophie se demandent : mais où est-elle, quelle est-elle ? » Lyotard, J.-F. (2012). *Pourquoi philosophe ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Dans mon souvenir, les séances qui suivirent ce second jour de formation furent consacrées pour l'essentiel à des questions de didactique de la philosophie. Illustrant son propos au moyen d'exemples de cours qu'il donnait à des élèves de séries technologiques, notre formateur nous apprit à concevoir une séquence pédagogique de philosophie dans laquelle la part dédiée non seulement aux activités d'apprentissage données aux élèves et à la réflexion de ceux-ci, mais également à des exemples de schématisations de raisonnements, au tableau, comptait autant, sinon plus, que la parole magistrale préconisée le jour précédent par l'inspecteur.

Si cette pédagogie présentait pour moi un intérêt évident, celui de me permettre de composer avec un groupe d'élèves dont le niveau de familiarité avec la philosophie ne pouvait évidemment pas être celui des membres d'un jury de concours, j'éprouvais cependant quelque difficulté à en comprendre l'intérêt didactique dans la perspective de la préparation au baccalauréat : en effet, dans la mesure où, dans cette approche pédagogique, d'inspiration constructiviste et socio-constructiviste, l'enseignant n'avait plus tant vocation à *exercer son jugement*²⁶³ devant des élèves, comme le préconisent les programmes que j'ai commentés, qu'à mettre ces derniers en situation d'avoir à exercer leur jugement par eux-mêmes et entre pairs, je ne comprenais qu'avec peine de quelle manière elle pouvait à la fois permettre à ceux-ci de préparer efficacement les épreuves de philosophie au baccalauréat.

3.2.3. Fragment 6 : un exemple de leçon érigée en modèle

Au cours de cette première année de formation, l'inspecteur intervint une seconde fois dans les locaux de l'IUFM, en présence de notre formateur habituel. La séance de travail qu'il anima ce jour-là avait été conçue dans le but de nous donner un exemple d'une leçon qui serait consacrée à l'une des notions scientifiques du programme de philosophie en terminale. À cette fin, il nous présenta un texte qu'il avait entièrement rédigé et qu'il nous lut de bout en bout. Lorsque, cette journée de formation achevée, nous échangeâmes entre stagiaires sur cette intervention de l'inspecteur, nous fûmes unanimes pour déclarer à quel point cet exposé, qui avait été élaboré explicitement dans la perspective d'illustrer, par l'exemple, une leçon faite en classe, était pour nous déconcertant : car, non seulement il allait à l'encontre de remarques récurrentes de jurys de concours, lesquels stipulaient régulièrement qu'une leçon ne pouvait être *lue*, mais il avait également été conçu d'après le modèle d'une leçon de concours, comme si le cours fait avec des

263. Je mets cette expression en italiques afin de souligner le fait qu'elle apparaît, en tant que telle, dans les programmes officiels d'enseignement de la philosophie, qu'il s'agisse des programmes d'enseignement en séries générales ou en séries technologiques. Plus précisément, les programmes d'enseignement énoncent explicitement, comme l'objectif premier de l'initiation à la philosophie en terminale, le fait de « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement ». Je me réfère, sur ce point, au Bulletin officiel de l'Éducation nationale (2003). n° 25. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>. C'est également cette expression qu'emploie le rédacteur du rapport qui s'intitule *État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008* (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, septembre 2008). Ce rapport est consultable notamment à l'adresse suivante : <http://acireph.org/spip.php?article49>). Évoquant l'« appropriation de l'histoire de la philosophie » par le professeur, le rapport soulignait que « sa récollection dans le véritable exercice du jugement est le travail philosophique constitutif du geste d'enseigner dans son rapport à la mémoire de notre culture ». Car, expliquait le rapporteur, à la faveur de cette récollection vivante, « toutes ces représentations passées retrouvent vie, retravaillées dans le souffle d'un jugement vivant. » (p. 14-15)

élèves devait être une réplique de celle-ci. Or, si cette conception du cours était cohérente avec les instructions préliminaires que cet inspecteur nous avait données lors de notre première rencontre, en début d'année, elle s'accordait désormais difficilement avec les réalités pédagogiques que nous découvriions dans nos établissements de stage depuis plusieurs mois.

3.2.4. Fragment 7 : la leçon, un modèle canonique pour l'évaluation

Comme je devais en prendre plus clairement conscience lors de ma première visite d'inspection, l'année qui suivit cette première expérience de formation initiale, la démonstrativité dissertative de la leçon de concours était donc le principe à partir duquel des élèves de terminale — fussent-ils de sections technologiques comme ceux avec lesquels je fus inspecté ce jour-là — étaient censés apprendre la philosophie. Lors de cette visite d'inspection, l'inspecteur me fit ainsi le reproche de ne pas donner suffisamment de démonstrations à apprendre aux élèves. En d'autres termes, conçu sur le modèle académique de la leçon, le cours de philosophie devait être un exposé démonstratif dont des élèves restitueraient les différents moments dans leurs copies. Il s'agissait donc bien davantage de faire apprendre la philosophie à des élèves en donnant à mémoriser à ceux-ci des raisonnements de philosophes qu'ils n'eussent plus eu qu'à restituer tels quels dans leurs copies que d'apprendre à des élèves à philosopher, c'est-à-dire à raisonner, à penser, à réfléchir, en faisant avec eux un cours dialogué qui s'appuyât sur une culture philosophique.

3.2.5. Difficultés pédagogiques et conflit psychique inconscient

Ramenée à ses traits essentiels, ma difficulté d'enseignant débutant était donc la suivante : d'un côté, la leçon de concours préconisée par l'inspecteur offrait aux élèves un modèle d'apprentissage congruent par rapport aux épreuves écrites de la dissertation et de l'explication de texte au baccalauréat, la leçon étant une dissertation oralisée dont le professeur, en classe, donnait un modèle aux élèves ; toutefois, cette approche, comme je le compris ultérieurement en m'efforçant de la mettre en œuvre, m'exposait au risque de ne pas pouvoir intéresser suffisamment au raisonnement philosophique une majorité d'élèves, de perdre de ce fait l'attention de ces derniers et de ne pas pouvoir faire face aux responsabilités qui m'incombaient en termes de « gestion » de classe, responsabilités qui figuraient explicitement dans des textes réglementaires auxquels je me suis rapporté ; de l'autre côté, si j'étais plutôt acquis à l'approche pédagogique de notre formateur à l'IUFM, j'avais le sentiment qu'en procédant de cette façon, je ne préparais pas efficacement des élèves aux épreuves du baccalauréat, ce qui était pour moi une source de préoccupation sensible.

Le conflit professionnel auquel me confrontèrent ces instructions et ces conseils antagonistes m'amena ainsi, durant les dix années qui suivirent cette formation initiale, à m'efforcer de construire mes cours à l'articulation de ces deux modèles didactiques : d'une part, en proposant aux élèves des séquences d'apprentissage qui sollicitent activement leur capacité à exercer leur jugement, sans renoncer, d'autre part, à une exigence de démonstrativité et donc aussi à un certain rapport à la parole et au discours savants que je qualifierais de magistraux.

Rétrospectivement, si je m'efforce de ressaisir, en termes de processus psychiques inconscients, la difficulté que j'évoque, je proposerai l'hypothèse qu'elle traduisait vraisemblablement un conflit intrapsychique en lien avec des éléments d'une parentalité psychique interne dont j'ai souligné, dans la première partie de ce travail, le rôle significatif qu'elle aurait pu jouer dans ma recherche et mon rapport au savoir d'enseignant²⁶⁴ : d'un côté, le discours d'un inspecteur dont la rigidité m'inclinait, suivant en cela une identification à certains traits de la personnalité de mon père, à trouver des dispositifs pédagogiques d'une plus grande souplesse ; de l'autre côté, le contre-argumentaire d'un formateur dont les dispositifs d'apprentissage entraînent en conflit avec l'exigence d'une parole magistrale, telle qu'elle était expressément recommandée par l'inspecteur et à laquelle, par identification à certains traits du surmoi de ma mère, il m'était, de ce fait, difficile de renoncer.

L'élaboration de ce fragment autobiographique issu de mon parcours de formation initiale m'a ainsi amené à me demander si une didactique normative, telle que Michel Tozzi en définit le principe et suivant l'hypothèse de Sophie Lerner Sei à laquelle je me suis rapporté précédemment, pourrait avoir une incidence sur le parcours professionnel d'enseignants débutants. C'est ce point que je vais développer à présent.

3.3. LE COURS DE PHILOSOPHIE DANS LE DISCOURS DES INSPECTEURS

Dans les sections qui suivent, je me propose, premièrement, de chercher à savoir si une lecture clinique d'un écrit d'inspecteur peut contribuer à faire émerger une image du professeur de philosophie que des processus psychiques inconscients auraient contribué à former et, deuxièmement, d'évaluer dans quelle mesure cette image pourrait participer de ce que Michel Tozzi (Tozzi, 2009)²⁶⁵ appelle une « didactique de la prescription », cet ensemble de règles qui concourraient à infléchir des pratiques enseignantes.

À cet effet, j'analyserai un article de Mark Sherringham, ancien inspecteur général de l'Éducation nationale, article publié en 2006 dans *La revue de l'inspection générale* (Sherringham, 2006)²⁶⁶ et dans lequel ce dernier établissait une liste de caractéristiques, distinctives, selon lui, non seulement du cours de philosophie, mais du professeur de philosophie lui-même.

3.3.1. *Le choix de l'épreuve*

Je me suis longuement interrogé afin d'identifier les raisons qui auraient pu m'avoir amené à faire porter mon choix sur un écrit d'inspecteur plutôt que de choisir d'analyser un rapport de jury ou de commenter un écrit aussi impersonnel que peut l'être le texte officiel d'un programme d'enseignement. Aussi souhaiterais-je dire quelques mots de la réflexion au terme de laquelle j'ai arrêté mon choix.

264. Voir la section 2.1.1.2, page 54.

265. Tozzi, M. (2009). La didactique de la philosophie en France : vingt ans de recherche (1989-2009). *Diotime*, 39. Consulté sur : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38984>.

266. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

3.3.1.1. *Leçon d'agrégation ou leçon de CAPES ?*

Dans un premier temps de ma réflexion, j'ai pensé qu'il pourrait être judicieux de commenter un rapport de jury d'agrégation. La leçon de philosophie sans programme, telle qu'elle figure à l'agrégation externe, en effet, me semblait être représentative d'une exigence pédagogique spécifique qui joue un rôle central dans les textes officiels que j'ai commentés, dans la mesure où, comme l'indique son intitulé, elle « vise à évaluer la culture philosophique des candidats et leur capacité à mettre en œuvre cette culture dans une réflexion *construite et problématisée*²⁶⁷ » (p. 43). Néanmoins, comme le précise le rapporteur de cette épreuve, Véronique Fabbri (Fabbri, 2015), si la « forme de réflexion spéculative » (p. 43) que mobilise cette leçon « correspond à la vocation des candidats à l'agrégation, futurs professeurs de philosophie, qui est d'enseigner leur discipline dans les classes terminales, principalement » (p. 43), elle correspond également à leur vocation d'enseigner aussi « en classes préparatoires aux grandes écoles ou à l'université. » (p. 43) Cette spécificité professionnelle de la leçon d'agrégation est la raison pour laquelle j'ai finalement entrepris d'orienter ma recherche vers l'analyse d'un rapport de jury du CAPES externe de philosophie²⁶⁸. En effet, comme le précise Franck Burbage, rapporteur et président du jury de la session 2017 de ce concours, les épreuves du CAPES, tant écrites qu'orales, « actualisent certaines des opérations intellectuelles et discursives déterminantes pour le professorat de philosophie et correspondant précisément à la professionnalité qui s'y trouve mobilisée » (p. 10). En d'autres termes, c'est en vue d'enseigner la philosophie au lycée — et non en classes préparatoires aux grandes écoles ou à l'université — qu'un étudiant passe les épreuves du CAPES. J'ai donc supposé qu'une analyse de l'une des épreuves de ce concours était plus appropriée à la lecture clinique que je souhaitais en faire puisque celle-ci porterait sur des instructions destinées à de futurs professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire.

Aussi, arrêtant mon choix sur ce concours, j'entrepris d'en analyser pas à pas l'un des rapports d'épreuve dont l'intitulé était *Mise en situation professionnelle : élaboration d'une séance de cours* (Laupies, 2017)²⁶⁹. Or, dès le début de ma lecture, les mots du rapporteur, Frédéric Laupies, m'amènèrent à penser que cette épreuve orale d'admission, pour être professionnelle, n'en était pas moins régie par des exigences didactiques similaires à celles de la leçon d'agrégation. Comme le souligne en effet Frédéric Laupies dans la section de son rapport intitulée *L'esprit de l'épreuve*, le CAPES « est un concours *de philosophie*²⁷⁰ » (p. 43). Ce rappel signifie, d'une part, que « l'exercice de la pensée critique, l'audace de penser rigoureusement en constituent l'exigence essentielle » (p. 43) et, d'autre part, que le candidat « n'est pas invité à faire formellement et abstraitement état d'un programme ou d'un rapport au programme [...] mais à *penser* une question²⁷¹ » (p. 44), compétence proprement philosophique qui requiert

267. Fabbri, V., *Leçon de philosophie sans programme*. Dans Mathias, P. (dir). (2015). *Agrégation externe de philosophie. Rapport de jury*. Consulté sur https://philosophie.ac-versailles.fr/IMG/pdf/rj-2016-agregation-externe-philo_661733.pdf. C'est moi qui souligne.

268. Burbage, F. (dir). (2017). *CAPES externe et CAFEP-CAPES. Rapport de jury*. Consulté sur http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/ext/64/9/rj-2017-capes-externe-philosophie_836649.pdf.

269. Burbage, F. (dir). (2017). *CAPES externe et CAFEP-CAPES. Rapport de jury*. Consulté sur http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/ext/64/9/rj-2017-capes-externe-philosophie_836649.pdf.

270. Les italiques sont de l'auteur.

271. Les italiques sont de l'auteur.

« avant tout de s'inquiéter de l'intelligibilité problématique de la question ou des notions²⁷². »
(p. 43)

Autrement dit, mettant sur le même plan pédagogique la « pratique philosophique — et partant celle du professeur de philosophie » (p. 44), cette mise en situation professionnelle requiert du futur enseignant de cette discipline qu'il atteste, devant un jury de concours comme, plus tard, devant des élèves, de sa capacité à traiter démonstrativement un sujet de dissertation à l'oral. Il m'a donc semblé que ces instructions, dans la mesure où elles s'adressaient avant tout à des candidats à des concours de recrutement, avaient davantage vocation à établir une liste de qualités philosophiques qu'à dessiner une image latente du professeur de philosophie en tant que tel, image dont je souhaitais repérer certains traits caractéristiques.

C'est la raison pour laquelle, après réflexion, un écrit d'inspecteur m'a paru être un choix plus approprié à la lecture clinique que je souhaitais faire.

3.3.1.2. *Le choix d'un texte d'inspecteur*

Le texte que j'ai choisi d'analyser (Sherringham, 2006)²⁷³ s'adresse électivement aux corps des inspecteurs pédagogiques de l'Éducation nationale. Il n'a donc spécialement vocation ni à être lu par les professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire, lesquels n'ont pas l'obligation statutaire d'en prendre connaissance, ni à orienter la démarche pédagogique de ceux-ci. Néanmoins, plusieurs raisons, que je vais exposer, m'ont finalement amené à choisir cet écrit en particulier plutôt qu'à faire porter mon analyse sur le programme d'enseignement de 2003, texte officiel dont j'ai rappelé les grandes lignes au chapitre 1 de cette deuxième partie.

En effet, si la fonction première d'un inspecteur général de l'Éducation nationale, poste qu'occupait Mark Sherringham en 2006, ne consiste pas à évaluer et à conseiller des enseignants au plan pédagogique, mission dévolue aux inspecteurs pédagogiques régionaux, toutefois, son rôle est central dans la conception et l'application des programmes d'enseignement, mais également dans la participation aux concours de recrutement d'enseignants du premier et du second degré. À ce titre, il m'a semblé que les analyses de Mark Sherringham dans cet article pouvaient participer de ce que Michel Tozzi appelle une *didactique normative*. Par ailleurs, dans la mesure où il constitue non seulement un commentaire approfondi et officiel du programme de philosophie²⁷⁴ paru trois ans auparavant, en 2003, mais également une analyse de la « valeur éducative » (Sherringham, 2006, p. 62) de l'enseignement philosophique, j'ai fait l'hypothèse qu'une lecture clinique de cet article était de nature à permettre, précisément en raison d'éléments de didactique normative qu'il comporte, de mieux en saisir certains ressorts inconscients.

272. Burbage, F. (dir). (2017). CAPES externe et CAFEP-CAPES. Rapport de jury. Consulté sur http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/ext/64/9/rj-2017-capes-externe-philosophie_836649.pdf.

273. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

274. Programme de philosophie des séries générales applicables à la rentrée 2003 (Arrêté du 27 mai 2003. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 25 du 19/06/2003.) Ce document ne comporte aucune pagination.

3.3.2. *Quelques éléments de contextualisation de l'article*

Après avoir évoqué brièvement certains aspects historiques et institutionnels de l'enseignement de la philosophie en France et appelé de ses vœux que la philosophie générale et la philosophie de l'éducation deviennent « un élément fondateur de l'identité professionnelle » des enseignants dans les établissements chargés de la formation de ceux-ci (Sherringham, 2006, p. 62)²⁷⁵, Mark Sherringham souligne le fait que, dans la « tradition française » (p. 62), l'enseignement de la philosophie « n'est pas réservé aux étudiants » (p. 62) et qu'il « se voit ainsi reconnaître une valeur éducative éminente » (p. 62), valeur dont il se propose de « relever les principaux traits distinctifs » (p. 62).

3.3.2.1. *La figure de l'instituteur*

Si l'enseignement de la philosophie au lycée est organisé autour d'un programme ambitieux de notions, de repères conceptuels et d'auteurs, il n'en est pas moins « élémentaire » (p. 63), en ce sens qu'il vise essentiellement à initier des élèves à ce que Mark Sherringham appelle le « champ philosophique » (p. 63), champ dans lequel le professeur de philosophie, présenté comme « "l'instituteur" de ses élèves par rapport à la philosophie²⁷⁶ » (p. 63), « installe l'élève » et l'« établit » (p. 63) avec « l'ambition de poser les premiers éléments de la culture et du raisonnement en philosophie. » (p. 63)

La définition succincte que propose Mark Sherringham du terme d'*instituteur*, en dépit d'un usage déjà ancien, correspond à son acception littérale. L'instituteur est cette personne « qui établit quelqu'un dans la connaissance, la science de quelque chose²⁷⁷ ». Par ailleurs, le contexte thématique dans lequel s'inscrit cette notion de *champ* ne laisse guère de doute quant à sa signification : il s'agit bien de désigner un domaine d'enseignement particulier, celui de la philosophie et, par delà, de souligner l'idée selon laquelle l'enseignement de cette discipline participe avant tout d'une initiation. Néanmoins, comme le suggère aussi le champ lexical dans lequel Mark Sherringham inscrit cette notion de *champ* philosophique, plusieurs éléments d'énonciation me semblent concourir à la formation d'une image latente du professeur de philosophie et des élèves auxquels celui-ci s'adresse. C'est ce dernier point que je vais à présent préciser.

Rôle du professeur de philosophie

Dans la présentation concise qu'en fait Mark Sherringham, le professeur de philosophie qui enseigne au lycée et en classe terminale « se conçoit naturellement comme "l'instituteur" de ses élèves par rapport à la philosophie » (p. 63). Cette précision qu'apporte Mark Sherringham à cette proposition, précision qui porte sur une prérogative professionnelle et que j'identifie ici à son emploi de l'adverbe *naturellement*, peut sembler anodine et n'appeler aucune discussion : n'est-il pas en effet *naturel* ou dans l'*ordre des choses*, comme le soutient Mark Sherringham,

275. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

276. Les guillemets à l'anglaise sont ceux de l'auteur.

277. Instituteur. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>. C'est moi qui souligne.

qu'il revienne au professeur de philosophie seul d'assurer la mission de transmettre « la philosophie » (p. 63)? Plusieurs raisons me portent pourtant à en interroger l'évidence. D'une part, en effet, la mention de cette prérogative participe de la question de l'identité professionnelle du professeur de philosophie. Or, s'agissant de cette discipline et en raison, notamment, de la place symbolique qu'elle occupe dans l'enseignement secondaire, cette dernière question, comme l'a souligné Bruno Poucet (Poucet, 2005), revêt une signification particulière²⁷⁸. D'autre part, cette proposition, dans le discours d'un inspecteur, suscite en moi de l'étonnement : car, premièrement, l'enseignement de certaines disciplines distinctes peut être assuré par le même enseignant, à l'exemple de l'enseignement du français et de l'histoire-géographie au lycée professionnel et, deuxièmement, certains savoirs scolaires sont également enseignés par des professeurs de disciplines différentes, comme c'est le cas de l'éducation civique et morale. J'ai donc cherché à comprendre ce que l'affirmation de cette prérogative professionnelle pourrait signifier sur le plan psychique inconscient.

Une institution du sujet

Dans l'analyse que propose Mark Sherringham (Sherringham, 2006)²⁷⁹, cette notion d'institution, qui émerge ici sous une figure polysémique, celle de « "l'instituteur" » (p. 63), peut apparaître d'abord, sur le plan manifeste, comme une simple allusion à un fait *institutionnel* : le professeur de philosophie exercerait auprès de ses élèves une fonction dont la tâche essentielle consiste à initier ceux-ci à la pratique d'une discipline. En dehors de certaines circonstances historiques que j'ai indiquées²⁸⁰ et qui expliquent la place particulière qu'occupe l'enseignement de la philosophie au lycée, cette attribution pédagogique, en effet, découle essentiellement du fait que cette discipline, à de rares exceptions, n'est enseignée qu'en terminale et qu'il appartient ainsi au professeur de philosophie de faire découvrir à ses élèves la matière qu'il enseigne. Dans ce contexte d'énonciation, l'adverbe *naturellement* signifierait ainsi qu'il revient *logiquement* au professeur de philosophie d'opérer cette institution, comme exercice d'une prérogative découlant de l'organisation scolaire au lycée.

Un projet ancien

Toutefois, cette association de la notion d'institution à la figure du professeur de philosophie n'est pas nouvelle dans le discours d'un inspecteur : en 1998, déjà, dans un article intitulé La philosophie des programmes actuels de philosophie, André Pessel (Pessel, 1998, p. 169)²⁸¹, inspecteur général de l'Éducation nationale, proposait ainsi d'inscrire le cours de philosophie à l'horizon d'un projet d'« institution du sujet », projet dont le professeur de philosophie serait

278. Poucet, B. (2005). Quelle identité pour les professeurs de philosophie ? (1809-2000). Dans P. Caspard, J.-N. Luc, & P. Savoie (Eds.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire* (p. 285-300). Paris : Institut national de recherche pédagogique.

279. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

280. Voir la section 2, page 95.

281. Pessel, A. (1998). La philosophie des programmes actuels de philosophie. *Le Débat*, 101(4), 165-170. doi : 10.3917/deba.101.0165.

l'artisan, en vertu de la capacité propre de ce dernier à « être en quelque façon, pour l'élève, la médiation de soi-même à soi-même », permettant ainsi à celui-ci, par cette « médiation intériorisée », de « découvrir ses propres forces de pensée, sa propre capacité de réflexion et de critique ».

Or, si l'émergence de ce projet d'institution, dans l'enseignement de la philosophie en France, est étroitement liée à des transformations pédagogiques, sociales et politiques dont j'ai rappelé certaines étapes en m'appuyant sur les travaux de l'historien Bruno Poucet, néanmoins, ainsi que m'incline à le supposer l'usage que fait Mark Sherringham de l'adverbe *naturellement*, ce projet, sous la plume de ce dernier, semble revêtir une signification quasi essentialiste, comme si, en quelque sorte, il était dans la *nature propre* du professeur de philosophie d'être l'acteur de cette institution. Je me suis donc demandé si l'affirmation de cette prérogative professionnelle ne serait pas douée d'une *plus-value de sens*²⁸² et si, dans cette hypothèse, elle ne revêtirait pas une signification latente qui pourrait receler une valorisation inconsciente. Je vais donc préciser ce point.

3.3.2.2. *Le maître donne l'exemple*

Dans la présentation qu'en fait Mark Sherringham (Sherringham, 2006)²⁸³, cet enseignement, qui se veut élémentaire, ne se confond jamais ni avec le déploiement d'une « érudition spécialisée de type universitaire » (p. 63) ni avec « un exposé chronologique de doctrines mortes ou (dé)passées » (p. 63). En effet, dans la mesure où l'enseignement de la philosophie, explique Mark Sherringham, « vise à développer d'abord la capacité de “réflexion personnelle” de l'élève » (p. 63) et non une culture historique exposée pour elle-même, sa transmission nécessite « le déploiement de cette même capacité chez le maître » (p. 63). C'est la raison pour laquelle ce dernier « donne l'exemple » (p. 63) d'une telle aptitude « à travers la construction de son cours et *la pratique de la leçon de philosophie*²⁸⁴ » (p. 63). L'acte d'enseigner la philosophie requiert ainsi de la part du « maître » (p. 63) qu'il témoigne, devant ses élèves, de sa capacité à « s'approprier personnellement le contenu de son enseignement » (p. 63) et manifeste « de façon exemplaire cette réflexion personnelle, cette personnalisation de la pensée, qui est aussi exigée de ses élèves » (p. 63-64). Selon Mark Sherringham, deux conditions simultanées seraient donc requises pour que l'on puisse parler rigoureusement d'un cours de philosophie : d'une part, que le « maître » (p. 63), en classe, donne personnellement l'exemple d'une pensée

282. J'emprunte cette expression au philosophe François Laruelle (Laruelle, 1991) qui, dans son analyse critique du discours philosophique, explique que celui-ci confère aux concepts issus du langage ordinaire une « plus-value de sens » qu'ils ne sauraient avoir par eux-mêmes. Laruelle, F. (1991). *En tant qu'un*. Paris : Éditions Aubier.

283. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

284. Je souligne à dessein ces derniers mots afin de mettre en évidence le fait que le terme de *leçon* n'est pas un synonyme commode du mot *cours*, mais qu'il correspond effectivement à une *pratique* pédagogique déterminée que Mark Sherringham (Sherringham, 2006, p. 64) définit comme l'un des « piliers » de cet enseignement, l'autre de ces « piliers » étant l'exercice de la dissertation (p. 64). En d'autres termes, pour l'élève, la leçon sert de modèle à l'apprentissage de la dissertation, raison pour laquelle le maître doit donner l'exemple. L'historienne Annie Bruter (Bruter, 2008) analyse cette différence subtile entre cours, classe et leçon dans son article sur la notion de cours magistral. Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 120, 2-20. Consulté sur <http://journals.openedition.org/histoire-education/1829>.

en acte et, d'autre part, que cet exemple soit donné aux élèves « à travers la leçon de philosophie » (p. 64).

Le cours de philosophie n'est donc pas uniquement conçu comme un enseignement, c'est-à-dire une transmission d'un savoir constitué. Il est également pensé, dans ses moyens, comme une *performance*, c'est-à-dire une manifestation publique, en classe, de capacités intellectuelles reconnues par une prestation à un concours de recrutement et dont l'exhibition, devant des élèves, est jugée « exemplaire » pour ceux-ci. Qu'est-ce qui en constitue donc l'exemplarité pour que celle-ci puisse être considérée comme une condition pédagogique du cours de philosophie ?

3.3.2.3. *Le professeur est l'auteur de son cours*

L'« appropriation personnelle » dont parle Mark Sherringham (Sherringham, 2006, p. 64)²⁸⁵ et dont, selon lui, le maître donne l'exemple à travers « la pratique de la leçon de philosophie » (p. 63), se distingue de plusieurs attitudes qu'il juge contraires à la pédagogie philosophique : ainsi, elle n'est ni « la boursouffure de la subjectivité individuelle du professeur qui se donnerait en pâture ou en spectacle à ses élèves » (p. 64), ni « l'énoncé d'une opinion personnelle qui s'exprimerait à la première personne » (p. 64), ni « l'exposé, même brillant, des systèmes philosophiques » (p. 64). Par l'exemple qu'il donne de ce que Jean-Louis Poirier, inspecteur général de l'Éducation nationale et rédacteur du rapport sur l'*État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*²⁸⁶, appelait la « présence de la pensée à elle-même » (p. 16), le maître, selon Mark Sherringham (Sherringham, 2006)²⁸⁷, doit témoigner, à travers la leçon de philosophie, d'une « recherche obstinée de l'universel » (p. 64), de « l'intégration de la position des problèmes par les grands auteurs de la tradition philosophique » (p. 64) et du « refus des opinions individuelles » (p. 64). Le cours de philosophie relève ainsi d'une « pédagogie de la liberté » (p. 64) dont la leçon et ses exigences didactiques propres constituent le modèle. En effet, si, comme le rappelle Mark Sherringham, le professeur de philosophie « n'est assujéti à aucune pédagogie officielle » (p. 64), il lui faut néanmoins « mettre en œuvre la leçon de philosophie avec ses traits caractéristiques qui ont été soulignés précédemment. » (p. 64)

Cette notion d'une « présence de la pensée à elle-même », qui est jugée par Mark Sherringham comme le témoignage externe d'un rapport au savoir philosophique qui serait « désubjectivé », requiert de la part du professeur qui transmet celui-ci une « intériorisation universalisante » (p. 64) du contenu de la philosophie, intériorisation d'après laquelle le professeur, s'effaçant subjectivement derrière ce contenu, « est ainsi appelé à devenir véritablement un “maître” » (p. 64). Si cette « haute ambition » (p. 64), explique Mark Sherringham, « n'est pas toujours atteinte par le professeur ni perçue par les élèves » (p. 64), elle n'en demeure pas moins « l'idéal fondateur du cours de philosophie » (p. 64). Ainsi le professeur de philosophie a-t-il

285. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

286. Ce document officiel, qui émane du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, a été publié en septembre 2008. Il est consultable notamment à l'adresse suivante : <http://acireph.org/spip.php?article49>.

287. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

vocation à « devenir pleinement “l’auteur de son propre cours” » (p. 64) en proposant à ses élèves « une progression et une problématisation des notions du programme qu’il ne peut pas simplement reproduire à partir d’un quelconque manuel » (p. 64).

3.3.2.4. *La vocation pastorale de l’enseignement philosophique*

Suivant l’exploration que je propose du contenu latent de cet écrit d’un inspecteur, ce projet d’institution semble ainsi revêtir une valeur éminente, pour ne pas dire *exceptionnelle*. Dans l’analyse que propose Mark Sherringham, en effet, loin d’être une matière d’enseignement parmi d’autres, la philosophie serait, au contraire, la discipline qui, par excellence, établirait l’élève dans un champ spécifique, champ constitutif d’une réflexivité et d’une intellectualité à laquelle seul l’être humain participerait.

C’est la raison pour laquelle je me suis demandé si une image pastorale latente, participant d’une valorisation inconsciente, ne se dessinerait pas à travers cette présentation du professeur de philosophie. À l’image du pasteur, dont la charge essentielle consiste à « guider la spiritualité d’un ensemble de personnes²⁸⁸ » en vertu d’une autorité qui lui est reconnue par un groupe institué, le professeur de philosophie, dans le portrait qu’en propose cet inspecteur, aurait vocation à entreprendre une initiation spécifique, initiation dont l’élève ne serait pas capable *par lui-même* et qui justifierait que le professeur de philosophie entreprenne de lui en donner l’exemple²⁸⁹.

3.3.2.5. *Le modèle de la leçon*

Ce dernier point me paraît significatif d’une conception de l’enseignement de la philosophie dont j’ai souligné, au chapitre précédent, en me fondant sur les travaux de l’historien Bruno Poucet, ce qu’elle devait, notamment, aux *Instructions de 1890*. En effet, sans doute cette « pratique de la leçon de philosophie » (Sherringham, 2006, p. 63)²⁹⁰ n’exclut-elle pas qu’un dialogue puisse s’engager, en classe, avec des élèves. Au demeurant, c’est ce que souligneront, non sans nuances, plusieurs inspecteurs : Jean-Louis Poirier, lorsqu’il signera, deux ans après cet article de Mark Sherringham, le rapport ministériel sur l’*État de l’enseignement de la philosophie en 2007-2008*²⁹¹, mais également, plus récemment, André Perrin (A. Perrin, 2013)²⁹². Toutefois, le modèle d’une parole magistrale *plénière* (Kambouchner, 2007, p. 417)²⁹³ qui « pense

288. Pasteur. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

289. J’emploie à dessein l’article défini *le*, et non l’article indéfini *un*, afin de signifier que, conformément à l’image latente que comporterait l’analyse de Mark Sherringham, l’exemple dont il s’agit ne semble pas être subjectivable, le professeur de philosophie, comme je l’ai signalé, ayant pour obligation de s’effacer, en tant que personne, devant l’idéal pédagogique qu’il incarne.

290. Sherringham, M. (2006). L’enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l’inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

291. Ce document officiel, qui émane du Ministère de l’Éducation nationale et de l’Inspection générale de l’Éducation nationale, a été publié en septembre 2008. Il est consultable notamment à l’adresse suivante : <http://acireph.org/spip.php?article49>.

292. Perrin, A. (2013). L’évaluation : le point de vue d’un inspecteur. *Cahiers Économie et Gestion*, 118. Consulté sur : <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/evaluationprofphilo.htm>.

293. Kambouchner, D. (2007). L’éducation, question première. *Revue de métaphysique et de morale*, 56(4), 415-427. doi : 10.3917/rmm.074.0415.

devant d'autres » (Roman, 1988, p. 167)²⁹⁴ et derrière laquelle le professeur s'effacerait afin d'essayer, selon les mots de Pascal Engel (Engel, 1998, p.157)²⁹⁵, « de faire parler la philosophie même », même distingué de la leçon *monologique*²⁹⁶, comme le fait André Pessel (Pessel, 1998, p. 166)²⁹⁷ quand il parle du cours de philosophie comme de « l'acte commun du professeur et de ses élèves », demeure une norme pédagogique et, à ma connaissance, n'est pas proposé en complément d'autres approches qui seraient également envisageables²⁹⁸ : ainsi, on pourrait imaginer qu'un professeur de philosophie donne un exemple d'une telle capacité en proposant à des élèves des discussions philosophiques²⁹⁹. Au demeurant, le cours dialogué est ce que, en son temps, Anatole de Monzie, ministre de l'Instruction publique en 1925 et artisan, la même année, d'une réforme de l'enseignement de la philosophie, préconisait lui-même, non sans certaines réserves. Dans ses *Instructions du 2 septembre 1925*³⁰⁰, il concédait ainsi que « la méthode socratique pure aurait des avantages pédagogiques très certains ».

Manifestement, en dépit des concessions que Mark Sherringham semblait appeler de ses vœux, lorsque, dans cet article de 2006, il proposait, face « au défi de la "massification" » (p. 65) qui doit inviter les enseignants, non à « baisser les bras » (p. 65) ou à « s'adapter par le bas » (p. 65), d' « imaginer toutes les activités, modalités de travail et tous les exercices qui peuvent être proposés aux élèves » (p. 65), le cours de philosophie demeure donc très étroitement conçu autour des « deux piliers de la pédagogie de la philosophie en terminale que sont la leçon et la dissertation³⁰¹ » (p. 65). En effet, dans la mesure où la visée de ce cours réside dans « la

294. Roman, J. (1988). La parole enseignante. Dans J. Message, J. Roman, & E. Tassin (Eds.), *À quoi pensent les philosophes ?* (Vol. 102, p. 166-169). Paris : Autrement Revue.

295. Engel, P. (1998). Réinventer la philosophie générale. *Le Débat*, 101(4), 157-164. doi : 10.3917/deba.101.0157.

296. Je me réfère ici à un texte du philosophe allemand Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 1995) dans lequel ce dernier analyse le monologisme en philosophie, en donnant comme exemple les cours *ex cathedra* que dispensait le philosophe autrichien Edmund Husserl. Gadamer, H.-G. (1995). L'inaptitude au dialogue. Dans H.-G. Gadamer (Ed.), *Langage et vérité* (p. 165-175). Paris : Gallimard.

297. Pessel, A. (1998). La philosophie des programmes actuels de philosophie. *Le Débat*, 101(4), 165-170. doi : 10.3917/deba.101.0165.

298. C'est ce que, par exemple, Michel Tozzi (Tozzi, 1999) soulignait dans un article intitulé Pourquoi enseigner la philosophie ? Le cours de philosophie, écrivait-il ainsi, est souvent conçu, en France, à partir d'un « statut principal » donné « à la parole magistrale, à la figure du maître pensant devant ses élèves ». Tozzi, M. (1999). Pourquoi enseigner la philosophie ? Consulté sur <https://www.philotozzi.com/1999/11/pourquoi-enseigner-la-philosophie/>.

299. Il s'agit là d'une approche dont deux professeurs de philosophie, Jean Launay et Éric Zernik (Launay & Zernik, 1998) donnent une illustration concrète dans leur manuel d'initiation à la dissertation philosophique : Launay, J., & Zernik, É. (1998). *La dissertation philosophique : travaux d'approche*. Paris : Presses Universitaires de France. Plus généralement, l'émergence des nouvelles pratiques philosophiques, en France, au début des années 90 (Sautet, 1995), a contribué à ce que se constitue un champ de recherches d'une assez grande ampleur en pédagogie de l'enseignement philosophique. Sans établir ici une liste d'ouvrages et d'articles exhaustive, je mentionnerai néanmoins le travail introductif de Marc Sautet (Sautet, M. (1995). *Un café pour Socrate*. Paris : Éditions Robert Laffont) ainsi que certains des travaux novateurs de Michel Tozzi (Baranger, Benoît, Tozzi, & Vincent, 1992 ; Tozzi & Solère-Queval, 2004) : Baranger, P., Benoît, M., Tozzi, M., & Vincent, C. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris : Hachette ; Tozzi, M., & Solère-Queval, S. (2004). Le rôle du maître dans des discussions à visée philosophique à l'école primaire et au collège. Dans M. Tozzi & R. Étienne (Eds.), *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches* (p. 75-94). Paris : L'Harmattan.

300. Monzie de, A. (1925). *Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'enseignement de la philosophie*. Consulté sur : <http://skhole.fr/instructions-du-2-septembre-1925-anatole-de-monzie>.

301. C'est le constat que dressait Bruno Poucet (Poucet, 2005, p. 299) dans un article consacré à l'identité des professeurs de philosophie : « La leçon parlée », expliquait-il ainsi, « et, plus encore, la dissertation apparaissent comme des pratiques intangibles, hors desquelles aucune véritable pensée philosophique n'est possible : on préfère

maîtrise de l'expression organisée de la réflexion personnelle » (p. 64), la seule pédagogie à laquelle semble pouvoir obéir cet enseignement « repose sur deux piliers : la leçon pour le professeur, et la dissertation pour l'élève » (p. 64).

Une fonction lourde de responsabilité

Comme peut le laisser supposer cette description exigeante de qualités qui seraient inhérentes au professeur de philosophie, ce dernier, dans la mesure où reposerait sur lui une tâche initiatrice fondamentale, porterait donc une responsabilité conséquente auprès des élèves : contrairement à ce que pourrait suggérer l'idée selon laquelle, comme le pense Mark Sherringham (Sherringham, 2006, p. 63)³⁰², cet enseignement serait *élémentaire*, le professeur de philosophie n'aurait pas pour fonction essentielle de transmettre un savoir constitué, mais d'initier ses élèves à un enseignement *fondamental*, autre sens du mot *élémentaire*, ce que suggère l'ambition, assignée à cet enseignement, « de poser les premiers éléments de la culture et du raisonnement en philosophie. »

Ainsi que je l'ai indiqué dans la section consacrée aux programmes d'enseignement de la philosophie³⁰³, l'une des spécificités pédagogiques de cet enseignement consiste, en effet, à travers ce que Mark Sherringham appelle « la pratique de la leçon de philosophie » (p. 63), à unir substantiellement « l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement » et la transmission d'une « culture philosophique initiale³⁰⁴ ». Sans doute, comme y insistera Jean-Louis Poirier dans le Rapport sur l'*État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*³⁰⁵, l'exigence pédagogique d'« avoir à mettre en place une construction du savoir transmis » (p. 14) n'est pas propre à l'enseignement de la philosophie : « toute discipline », estimait-il, « prétend toujours, plus ou moins », y satisfaire. Néanmoins, la philosophie a le « privilège », selon une « tradition » où l'enseignement philosophique « trouve son identité », « de ne pouvoir faire autrement que de passer par cette construction (tant la démarche apparaît plus essentielle encore que les résultats) » (p. 14)³⁰⁶. En d'autres termes, conçu autour d'une leçon dont le professeur fournit un modèle à ses élèves par sa propre pratique discursive, le cours de philosophie serait une initiation au sens fort du mot : une pratique d'enseignement dont le maître donnerait l'exemple et qui, pour cette raison, dans le fantasme de formation qui semble infléchir ce portrait du professeur de philosophie, serait également fondatrice, c'est-à-dire inaugurale, donc créatrice, du rapport que des élèves entretiendraient à leur propre intellectualité, ce que, comme

ignorer les difficultés rencontrées par les élèves. » Poucet, B. (2005). Quelle identité pour les professeurs de philosophie ? (1809-2000). Dans P. Caspard, J.-N. Luc, & P. Savoie (Eds.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire* (p. 285-300). Paris : Institut national de recherche pédagogique.

302. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

303. Voir la section 1.2, page 89.

304. Ces deux citations sont issues du Programme de 2003 : Programme de philosophie des séries générales applicables à la rentrée 2003 (Arrêté du 27 mai 2003. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 25 du 19/06/2003).

305. Ce document officiel, qui émane du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et qui a été publié en septembre 2008 est consultable notamment à l'adresse suivante : <http://acireph.org/spip.php?article49>.

306. Programme de philosophie des séries générales applicables à la rentrée 2003 (Arrêté du 27 mai 2003. Bulletin officiel de l'Éducation nationale. n° 25 du 19/06/2003).

je l'ai indiqué, André Pessel (Pessel, 1998, p.) 169)³⁰⁷, de son côté, appelait « la médiation de soi-même à soi-même ».

3.3.3. Une isomorphie entre maître et élève

Dans cet écrit d'un inspecteur, la relation d'enseignement, en philosophie, est donc pensée, dans ses traits essentiels, sous la forme d'une isomorphie entre maître et élève : ce qu'enseigne celui-là, celui-ci doit pouvoir le produire à son tour. Or, si cette conception pédagogique ne va pas jusqu'à reconnaître à l'élève une capacité similaire, ou isomorphe, à celle du professeur, puisque celui-ci est censé instituer celui-là dans le champ philosophique, néanmoins, comme le propose le sociologue Louis Pinto (Pinto, 1983, 2000)³⁰⁸, elle implique que l'élève soit tout de même capable, non pas simplement de réciter le discours du maître, mais d'en imiter le tact, la prudence, le geste (Pinto, 2000)³⁰⁹, à partir d'un modèle transmis exemplairement par ce dernier, comme si, de l'un à l'autre, selon une image sur laquelle je reviendrai dans l'entretien avec Sylvain et à laquelle une œuvre de Platon a donné son destin³¹⁰, s'opérait une sorte de *transvasement* idéal. Cet enseignement, explique en effet Mark Sherringham (Sherringham, 2006, p. 63)³¹¹, qui « vise à développer d'abord la capacité de "réflexion personnelle" de l'élève », « suppose le déploiement *de cette même capacité chez le maître*³¹² qui en donne l'exemple à travers la construction de son cours et la pratique de la leçon de philosophie. » Pourtant, comme il relève du bon sens le plus élémentaire et ainsi qu'y insistent certains auteurs³¹³, une dissymétrie significative existe entre le maître et l'élève, dissymétrie sur laquelle, précisément, cette conception trouve ses propres assises : si ce dernier découvre la philosophie au terme de ses études secondaires, son professeur, non seulement a consacré à son étude de nombreuses années de formation à l'Université, mais, selon une mythologie dont Jacques Muglioni a contribué à former l'image (Muglioni, 1992), il y consacrerait aussi une part conséquente de son quotidien³¹⁴. Or, dans le discours de Mark Sherringham (Sherringham, 2006)³¹⁵, ce qui est requis du maître l'est autant de l'élève. Ainsi, explique ce dernier, il est demandé au professeur de philosophie « de s'approprier personnellement le contenu de son enseignement et de manifester de

307. Pessel, A. (1998). La philosophie des programmes actuels de philosophie. *Le Débat*, 101(4), 165-170. doi : 10.3917/deba.101.0165.

308. Pinto, L. (1983). L'école des philosophes. La dissertation de philosophie au baccalauréat. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, 21-36; Pinto, L. (2000). L'inconscient scolaire des philosophes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 48-57.

309. Pinto, L. (2000). L'inconscient scolaire des philosophes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 48-57.

310. Il s'agit du *Banquet*.

311. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

312. C'est moi qui souligne.

313. Je pense ici, en particulier, à Sébastien Charbonnier (Charbonnier, 2013, p. 129) dont j'ai déjà mentionné certaines analyses : Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*. Paris : Éditions du Seuil.

314. Muglioni, J. (1992). La leçon de philosophie. *Bulletin de liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles*, 25-37. Consulté sur <http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/dictionnaire/dic.lec.phiBL01.pdf>.

315. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

façon exemplaire cette réflexion personnelle, cette personnalisation de la pensée, *qui est aussi exigée de ses élèves*³¹⁶. » (p. 63-64) Il y a donc là les termes d'un paradoxe dont j'ai cherché à comprendre les ressorts inconscients.

3.3.3.1. Un fantasme de formation spéculaire ?

Ce projet d'institution de l'élève dans le champ philosophique, en effet, présuppose, d'un côté, que le maître reconnaisse à l'élève une capacité à exercer son jugement, capacité potentielle, mais similaire à la sienne, *en droit*, sinon en fait, et, en ce sens, qu'il puisse s'identifier à certains traits de son intellectualité comme à des caractéristiques proprement humaines et donc universelles. Simultanément, si l'élève, du point de vue de sa capacité à exercer son jugement, était entièrement identique au maître, l'action de celui-ci auprès de lui n'aurait aucune raison d'être, car ce dernier serait déjà doué de l'autonomie nécessaire à l'exercice de cette faculté. C'est la raison pour laquelle, dans l'article de Mark Sherringham, notamment, le maître est pensé comme l'instituteur de l'élève, c'est-à-dire comme celui qui, à travers l'exemple qu'il lui donne, initie celui-ci et l'élève ainsi à sa propre réflexivité, c'est-à-dire à une part de son humanité considérée par la philosophie comme étant essentielle à la constitution du sujet pensant. La finalité d'une telle exemplarité se laisse aisément deviner : il s'agit de produire activement chez l'élève ce qu'André Pessel (Pessel, 1998, p. 169)³¹⁷ appelle la « médiation de soi-même à soi-même » : créer chez lui une disposition permanente à la réflexivité, *habitus* dont l'élève est censé être doué virtuellement et dont le modèle, canonique puisque désobjectivé (Sherringham, 2006, p. 64)³¹⁸, se trouverait chez le maître.

De nombreuses élaborations psychiques autour de ces différents éléments d'énonciation m'ont ainsi amené à me demander, en particulier, si cette analyse des qualités du professeur de philosophie ne recèlerait pas ce que René Kaës et Didier Anzieu (Kaës et al., 1975)³¹⁹ décrivent dans les termes d'un fantasme de formation spéculaire, fantasme dans lequel l'action exercée par le formateur obéirait au but inconscient de rendre « l'autre conforme » (p. 47) à soi. Dans leur ouvrage consacré aux fantasmes de formation, ces deux auteurs proposaient en effet que certains aspects de la relation de formation soient infléchis par plusieurs processus psychiques inconscients : en premier lieu, par une fantasmatisation dans laquelle « la reproduction de soi en l'autre, la formation de l'autre à son image » (p. 48) occuperaient une place prépondérante ; en second lieu, par un mouvement psychique concomitant de cette fantasmatisation, ce dernier consistant, pour le formateur, à faire exister son identité en opérant une distinction « entre lui et l'autre qu'il façonne » (p. 48), à la faveur d'un mouvement de rupture « par laquelle celui-là se reconnaît non identique » (p. 48) à l'image de soi qu'il a façonnée en l'autre. Car, comme l'expliquent ces deux auteurs, le destin de cette image spéculaire est de se détacher du formateur « comme le nouveau-né venant au monde rompt pour la première fois l'attache des parents à

316. C'est moi qui souligne.

317. Pessel, A. (1998). La philosophie des programmes actuels de philosophie. *Le Débat*, 101(4), 165-170. doi : 10.3917/deba.101.0165.

318. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

319. Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (1975). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

leur enfant imaginaire. » (p. 48) En d'autres termes, si le fantasme d'une création d'un autre soi est voué à l'échec, notamment en raison de la blessure narcissique qu'éprouve le formateur à constater la différence irréductible qui existe entre lui et l'autre qu'il a pourtant formé, le constat de cette différence semble à la fois constitutif du mouvement psychique par lequel le formateur peut éprouver le noyau stable de son identité, sa différence spécifique par rapport au sujet sur lequel s'exerce son action. En effet, si ces « formateurs "spéculaires" » (p. 48), comme René Kaës et Didier Anzieu en font l'hypothèse, « ressentent particulièrement l'effet et l'impasse » (p. 48) de ces fantasmes de formation en eux, ne trouvant plus, chez « leurs propres créatures » (p. 48) « qu'un écho, souvent déplaisant » (p. 48) d'eux-mêmes, ce même écho à la fois joue un rôle central dans leur quête identitaire : il les conduit soit « à rechercher toujours ailleurs qui former d'enfin conforme » (p. 48), soit à éprouver « la nécessité de (se) détruire dans ce reflet sans fin » (p. 48) déformé, reflet où ils ne peuvent rencontrer ni « le repère de leur propre subjectivité, ni le plaisir de la jubilation auto-érotique » (p. 48).

Il me semble qu'il y a là, dans l'analyse de ces deux mouvements psychiques concomitants, des hypothèses de nature à nous permettre de mieux comprendre l'impact psychique que pourrait avoir sur des professeurs de philosophie un discours institutionnel dont certaines valorisations latentes paraissent infléchies par un tel fantasme de formation spéculaire. Suivant cette analyse, en effet, on peut se demander si une part d'une certaine souffrance psychique dont témoignent les enseignants que j'ai rencontrés ne serait pas étroitement liée à l'incidence de cette fantasmagorie sur leur acte professionnel, acte qui, rencontrant l'échec de la formation d'un double de soi impossible, trouverait dans cet insuccès à la fois le motif d'une plainte persistante et le ressort de son identité.

Je proposerai ainsi, suivant cette hypothèse, qu'un tel fantasme de formation spéculaire pourrait infléchir cet écrit d'inspecteur qui, sans avoir lui-même vocation à servir d'instruction pour les professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire, est néanmoins de nature, en vertu de certaines valorisations inconscientes, sinon à orienter des pratiques d'enseignants, du moins à concourir à la formation d'un moi professionnel douloureux.

BILAN ET QUESTIONS

Au cours de cette deuxième partie de ma recherche, je me suis efforcé d'apporter certains éclaircissements sur plusieurs points : d'une part, j'ai tenté de montrer que la problématique qui avait initialement orienté mes premières hypothèses était à la fois infléchie par certains de mes propres enjeux psychiques inconscients et étroitement liée à des facteurs pédagogiques et institutionnels dont une étude historiographique de l'enseignement de la philosophie au lycée, en France et depuis la Troisième République, à l'image des analyses qu'en propose l'historien Bruno Poucet, permet d'établir les principales étapes. D'autre part, me fondant sur l'analyse de commentateurs de l'enseignement de la philosophie, j'ai proposé des éléments d'analyse clinique de certaines modalités de cet enseignement et j'ai fait l'hypothèse qu'une des difficultés majeures que peuvent rencontrer des enseignants de cette discipline pourrait résider, en particulier, dans le déploiement, en classe, d'un modèle d'apprentissage dont la leçon de philosophie constitue, à bien des égards, un idéal et une norme pédagogiques.

Toutefois, comme j'aurai l'occasion de le préciser dans la suite de ce travail, si ces premiers éléments d'hypothèses semblent confortés par une confrontation avec certains aspects historiques et institutionnels de l'enseignement de la philosophie au lycée et si, comme j'en ai fait également l'hypothèse, une lecture clinique de certains textes officiels laisse supposer que des valorisations inconscientes pourraient contribuer à infléchir le ressenti d'enseignants de philosophie, le discours des enseignants que j'ai rencontrés fait émerger des questions qui ne recourent pas systématiquement l'axe de cette problématique. Quels sont donc les processus psychiques inconscients qui sous-tendent et orientent le discours d'enseignants invités à parler librement de leur pratique de l'enseignement de la philosophie au lycée ? Dans l'ici et maintenant d'une rencontre limitée dans le temps, par quelles fantasmatiques l'évocation de l'exercice de leur métier se trouve-t-elle infléchie ? C'est à ces questions qu'est consacrée la troisième partie de ce travail.

Troisième partie

ENTRETIENS CLINIQUES

PRÉAMBULE

Avant d'aborder la présentation des entretiens que j'ai réalisés, je souhaiterais tout d'abord, dans cette troisième partie de mon travail, préciser certaines des caractéristiques relatives au champ épistémologique dans lequel s'inscrit cette recherche, une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Dans un deuxième temps, après avoir évoqué certaines des difficultés que j'ai pu rencontrer non seulement lors des recherches qui ont précédé et accompagné l'enregistrement des entretiens cliniques, mais également lors de leurs analyses successives, je présenterai de manière détaillée le corpus des entretiens réalisés. Enfin, le troisième chapitre de cette dernière partie est consacré à l'analyse des six entretiens cliniques non-directifs réalisés entre 2013 et 2014.

CHAPITRE 1.

CHAMP ÉPISTÉMOLOGIQUE ET OBJET DE CETTE RECHERCHE

1.1. UNE CLINIQUE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Dans la première partie de ce travail, j'ai indiqué que ma recherche s'inscrivait dans le champ épistémologique de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville et al., 2005)³²⁰. À cette occasion, je me suis efforcé de préciser certaines des raisons personnelles et professionnelles qui avaient pu m'amener à m'engager dans une recherche clinique et à privilégier cette approche théorique et pratique plutôt que de m'investir dans une thèse en philosophie ou en philosophie de l'éducation. Ce lien personnel que j'entretiens à l'égard de la clinique psychanalytique ayant été abordé sous l'angle de certains de ses aspects contre-transférentiels, je souhaiterais, dans les sections qui suivent, préciser des aspects théoriques de cette notion de recherche clinique.

1.1.1. Sur le sens du mot clinique

Dans une synthèse qu'elle avait consacrée en 1999 aux « sources historiques de la clinique d'orientation psychanalytique » (Blanchard-Laville, 1999, p. 9)³²¹, Claudine Blanchard-Laville rappelait l'étymologie de l'adjectif *clinique* : du grec classique *klinikê*, lequel se dit « de ce qui se fait près du lit des malades, sur le patient même, et non dans les livres et par la théorie » (Blanchard-Laville, 1999, p. 11), le substantif *clinique*, par extension, désigne ainsi, comme le souligne le psychanalyste Marc Caumel de Sauvejunte (Caumel de Sauvejunte, 2002, p. 38)³²² « l'observation directe au lit du malade et le savoir produit par ce qui s'apprend à son chevet ». Il s'agit donc d'un mot qui trouve son origine dans une pratique de la médecine attentive aux formes diversifiées que peut recouvrir l'individuel au plan biologique³²³. Toutefois, lorsqu'il est référé à une orientation psychanalytique, le terme de *clinique* n'est pas employé dans l'acceptation d'une visée diagnostique (Castarède, 1983)³²⁴ ou dans le sens d'un but thérapeutique. Il

320. Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 111-162.

321. Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.

322. Caumel de Sauvejunte, M. (2002). Une clinique sans (r)egard ? *Journal français de psychiatrie*, 16(2), 38-39. doi : 10.3917/jfp.016.0038.

323. Attention à l'individuel qui est au cœur de l'ouvrage de Michel Foucault (Foucault, 1963), *Naissance de la clinique*. Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : Presses Universitaires de France.

324. Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. In C. Chiland (Ed.), *L'entretien clinique* (p. 118-145). Paris : Presses Universitaires de France.

qualifie une démarche de production de connaissances en sciences humaines dont l'objet principal est la compréhension du fonctionnement psychique d'un sujet (Revault d'Allonnes et al., 1989)³²⁵ ou de groupes en situation (Charrier, 2009 ; Rinaudo, 2015)³²⁶ et dont l'un des objectifs réside dans le repérage et l'analyse de processus psychiques inconscients qui peuvent déterminer à leur insu des protagonistes de situations d'enseignement et de formation (Blanchard-Laville et al., 2005)³²⁷.

1.1.2. Rapport au savoir et acte professionnel dans le discours des interviewés

S'agissant de l'objet de ma recherche, celle-ci porte, en particulier, sur le rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville, & Mosconi, 1996)³²⁸ de professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire interviewés dans le cadre d'entretiens cliniques non-directifs et sur des modalités psychiques de l'acte professionnel de ces derniers. Ces deux notions étant tout à fait centrales dans ma recherche, je vais en préciser certains aspects théoriques.

1.1.3. La notion de rapport au savoir

En mentionnant la notion de rapport au savoir, notion qui, dans le champ de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation a donné lieu, depuis 1989, à de très nombreuses publications (Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville, & Mosconi, 1989 ; Beillerot et al., 1996 ; Mosconi, Beillerot, & Blanchard-Laville, 2000)³²⁹, je me réfère essentiellement à une hypothèse qui a été soutenue par Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2010b)³³⁰ selon laquelle, dans l'exercice de ses fonctions, un enseignant, toutes disciplines confondues, ne transmettrait pas seulement un savoir constitué et objectivé sur le plan didactique, savoir qui serait indistinct et impersonnel d'un professionnel à l'autre, mais exposerait publiquement, dans l'espace d'enseignement, certaines modalités psychiques selon lesquelles il se relie lui-même intérieurement au savoir qu'il enseigne. Dans cette hypothèse qui fait droit à l'idée selon laquelle, pour employer les mots de Jacky Beillerot (Beillerot, 2000, p. 49)³³¹, « l'on "est" son

325. Revault d'Allonnes, C., Assouly-Piquet, C., Ben Slama, F., Blanchet, A., Douville, O., Giami, A., . . . Samalin-Amboise, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines : Documents, méthodes, problèmes*. Paris : Dunod.

326. Charrier, B. (2009). *Approche clinique du travail en équipe pédagogique. Vers un rapport au savoir d'équipe ? Analyses de réunions concernant trois équipes d'enseignant(e)s de Lettres modernes* (Thèse de doctorat, Paris Ouest Nanterre La Défense) ; Rinaudo, J.-L. (2015). Être à l'école numérique aujourd'hui. *Le sujet dans la cité*, 6(2), 103-112.

327. Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 111-162.

328. Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

329. Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires ; Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan ; Mosconi, N., Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

330. Blanchard-Laville, C. (2010). À l'écoute des enseignants. Violences dans le lien didactique. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 55, 147-162. doi : 10.3917/rppg.055.0147.

331. Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In N. Mosconi, J. Beillerot, & C. Blanchard-Laville (Eds.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris : L'Harmattan.

rapport au savoir », un enseignant transmettrait ainsi à ses élèves, le plus souvent à son insu, davantage ses « propres modalités de rapport au savoir (...) que des objets de savoir bien circonscrits et objectivables » (Blanchard-Laville, 2013b)³³². Selon l'analyse qu'en propose Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2013a, p. 127)³³³, le rapport au savoir désignerait en ce sens tant la « partie vivante » d'un enseignant, que « ses traumatismes, ses impensés, ses enkystements. » (p. 127)

1.1.4. Clinique et réalité psychique inconsciente

À ce titre, l'hypothèse de l'existence d'un inconscient psychique dynamique, telle qu'elle fut élaborée par Freud (Freud, 1968)³³⁴, constitue donc une référence théorique centrale de cette recherche. Cette prise en considération de l'inconscient implique pour moi que, comme le rappelait Freud en ouverture de son ouvrage théorique de 1923, *Le moi et le ça* (Freud, 1923/1981)³³⁵, le conscient ne serait pas la qualité *essentielle* du psychique, mais que celui-ci serait également déterminé par un ensemble de processus et de mécanismes inconscients justiciables d'une causalité psychique qui échapperait en grande partie à la psyché et dont la psychanalyse fournit de nombreux modèles heuristiques. Il s'agit ainsi, comme l'avait proposé Freud (Freud, 2013) et comme le soulignaient les philosophes Renée Bouveresse-Quilliot et Roland Quilliot dans leur ouvrage *Les critiques de la psychanalyse* (Bouveresse-Quilliot & Quilliot, 1991, p. 100)³³⁶, de faire droit à l'hypothèse de « l'émergence d'un niveau de réalité nouveau, le vécu subjectif, impossible à décrire dans les termes des sciences exactes ».

Dans cette perspective, ma démarche consiste à tenter de repérer certains processus et mécanismes inconscients tels que des conflits psychiques internes (Berdot et al., 1997, p. 218)³³⁷ qui pourraient sous-tendre le discours d'enseignants interviewés dans le cadre d'entretiens cliniques au cours desquels ces derniers sont sollicités afin d'évoquer leur acte professionnel. Je fais en effet l'hypothèse, suivant en cela la proposition de Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 1999)³³⁸ selon laquelle des processus inconscients « agissent à l'insu même des protagonistes » de situations professionnelles et « ne sont pas lisibles ni pour le profane ni pour les sujets eux-mêmes », que certains éléments linguistiques et paralinguistiques pourraient signifier quelque chose de l'ordre de fantasmes inconscients (Kaës et al., 1975)³³⁹ qui seraient de

332. Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.

333. Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 3(1), 123-154.

334. Freud, S. (2013). *L'inconscient*. Paris : Éditions Payot & Rivages. Cette œuvre a été rédigée par Freud en 1915.

335. Freud, S. (1981). *Le Moi et le Ça*. In A. Bourguignon (Ed.), *Essais de psychanalyse* (p. 219-275). Paris : Éditions Payot. (Œuvre originale publiée en 1923)

336. Bouveresse-Quilliot, R., & Quilliot, R. (1991). *Les critiques de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.

337. Berdot, P., Blanchard-Laville, C., & Camara Dos Santos, M. (1997). La construction de l'espace psychique dans la classe. Dans C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : "L'écriture des grands nombres"* (p. 217-258). Paris : L'Harmattan.

338. Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.

339. Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (1975). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

nature à infléchir, à leur insu, le discours que tiennent ces professionnels sur leurs pratiques d'enseignement.

1.1.5. *Le chercheur et son appareil psychique*

Ce modèle théorique entraîne avec lui le choix d'une instrumentation spécifique, cohérente avec l'épistémologie de la clinique d'orientation psychanalytique : quelque soit la modalité de recherche adoptée, qu'il s'agisse d'un entretien clinique (Castarède, 1983; Yelnik, 2005b, 2007)³⁴⁰ ou d'une observation (Chaussecourte, 2010c, 2010a)³⁴¹, c'est en effet son propre appareil psychique qu'un chercheur clinicien mobilise afin d'appréhender des phénomènes et des processus psychiques inconscients qu'il tente de repérer, d'identifier et d'analyser.

De ce fait et dans la mesure où celui-ci est également partie prenante de la relation qu'il entretient à son objet d'étude, un chercheur clinicien, ainsi que je l'ai rappelé dans la première partie de ce travail, est un élément constitutif et irréductible, de sa propre recherche (Mosconi, 1986)³⁴². Cette modalité spécifique de l'instrumentation clinique requiert donc que, parallèlement à la recherche qu'il effectue, il puisse aussi accomplir un travail psychique dont l'analyse de sa propre implication dans son objet d'étude (Devereux, 1967/2012)³⁴³ constitue un axe central, en entendant ce terme d'*implication* dans toute son extension, ce qui implique à la fois, comme je l'ai souligné dans la première partie, une élaboration de certains enjeux personnels et professionnels ainsi qu'une analyse de ressentis ou d'investissements psychiques contre-transférentiels (Berdot et al., 1997)³⁴⁴.

En congruence avec la nature de son objet de recherche, le psychisme, ce travail peut ainsi prendre la forme d'une élaboration psychique (Blanchard-Laville, 2008b, p. 97)³⁴⁵ qui doit permettre au clinicien de mieux appréhender son « contre-transfert-de-chercheur » (Chaussecourte, 2017)³⁴⁶ tout au long du processus de recherche (Blanchard-Laville & Geffard, 2009)³⁴⁷. Cette

340. Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans C. Chiland (Ed.), *L'entretien clinique* (p. 118-145). Paris : Presses Universitaires de France; Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146; Yelnik, C. (2007, août). *Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation*. Communication présentée au Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. Consulté sur <http://www.congresintaref.org/>.

341. Chaussecourte, P. (2010, septembre). *Un dispositif pour conscientiser et élaborer son implication subjective lors d'observations directes*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève. Consulté sur <https://plone.unige.ch/aref2010>; Chaussecourte, P. (2010). Observer seul, penser à plusieurs : modalités d'accompagnement clinique d'un chercheur. In M. Cifali, M. Théberge, & M. Bourassa (Eds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 139-157). Paris : L'Harmattan.

342. Mosconi, N. (1986). De l'application de la psychanalyse à l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 75, 73-79.

343. Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

344. Berdot, P., Blanchard-Laville, C., & Camara Dos Santos, M. (1997). La construction de l'espace psychique dans la classe. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »* (p. 217-258). Paris : L'Harmattan.

345. Blanchard-Laville, C. (2008). Effets d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique. In M. Cifali & F. Giust-Desprairies (Eds.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 87-105). Bruxelles : Éditions De Boeck.

346. Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.

347. Blanchard-Laville, C., & Geffard, P. (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Har-

précaution méthodologique n'a pas seulement vocation à éliminer le plus d'interférences possible dans le recueil de données empiriques. Elle doit aussi faciliter une analyse du matériel recueilli en disposant le chercheur à prendre plus clairement conscience d'attentes personnelles qui risqueraient d'orienter le processus interprétatif dans le sens d'une subjectivité qui, faute d'être élaborée (Blanchard-Laville, 1999)³⁴⁸, serait alors « occultée » (Cifali, 2008) ou, du moins, insuffisamment « travaillée » (Cifali, 1999)³⁴⁹. Dans cette approche, l'appareil psychique du chercheur clinicien est donc un outil de connaissance à part entière (Bertrand, 2004, p. 1647)³⁵⁰.

mattan.

348. Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.

349. Cifali, M. (2008). Une pensée affectée pour l'action professionnelle. In M. Cifali & F. Giust-Desprairies (Eds.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 129-147). Bruxelles : Éditions De Boeck Université ; Cifali, M. (1999). Métier "impossible" ? une boutade inépuisable. *Le Portique*, 4, 1-11. Consulté sur <http://leportique.revues.org/271>.

350. Bertrand, M. (2004). Questions épistémologiques. *Revue française de psychanalyse*, 68(5), 1645-1650. doi : 10.3917/rfp.685.1645.

CHAPITRE 2.

PRÉSENTATION DES ENTRETIENS

Dans le chapitre qui était consacré à la construction de mon objet de recherche, j'ai relaté de quelle manière et dans quelles circonstances j'avais été amené à concevoir, puis à rédiger ma consigne pour l'enregistrement des entretiens. Soulignant le rôle qu'avait joué le séminaire groupal dans le repérage et l'élaboration psychique de nombreuses attentes théoriques dont, initialement, je n'avais pas complètement pris conscience, j'ai également précisé les raisons qui m'avaient finalement décidé à choisir de réaliser des entretiens cliniques non-directifs plutôt qu'à m'engager dans un dispositif d'observation. Au cours de ce chapitre, je relaterai certaines des étapes significatives qui ont jalonné la préparation, l'enregistrement, puis l'analyse des six entretiens cliniques que j'ai réalisés auprès de professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire, entre le 19 mars 2013 et le 11 octobre 2014.

2.1. LES ÉTAPES DE LA CONSTITUTION DU CORPUS

En février 2013, à l'issue de l'une des séances du séminaire doctoral que j'ai déjà évoqué³⁵¹ et au cours de laquelle fut élaborée ma consigne de recherche, j'entrepris des démarches afin de contacter des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles. À cette occasion, afin de réduire autant que possible certaines interférences qui auraient pu infléchir, de près ou de loin, le discours des interviewés lors des entretiens, il me fallut prendre certaines précautions. Ainsi, ne pouvant moi-même contacter directement des enseignants, je m'engageai, en premier lieu, dans la recherche d'intermédiaires susceptibles de connaître des professeurs de philosophie. Par ailleurs, afin d'éviter qu'un enseignant déjà interviewé pût communiquer ma consigne à des collègues de son établissement scolaire que j'aurais également rencontrés pour des entretiens, il me fallait limiter mes recherches à un enseignant par lycée. Mes démarches pour entrer en contact avec des professeurs de philosophie se poursuivit ainsi, selon ces mêmes modalités de mise en relation, du mois de février 2013 au début du mois de septembre de l'année suivante.

2.1.1. *Des démarches difficiles*

Sur l'ensemble des contacts qu'il me fut possible d'établir, quinze au total, plusieurs d'entre eux, pour des raisons que je vais exposer, ne purent aboutir à la réalisation d'un entretien. Parmi ces derniers, si l'un dut être annulé en raison, notamment, d'une trop grande distance géographique entre mon domicile et l'établissement de l'enseignant contacté, ce dernier résidant

351. Section 3.2.2, page 73 de la première partie.

en Savoie, certains le furent pour d'autres raisons, alors même que les enseignants contactés m'avaient déjà donné leur accord, soit lors d'un échange téléphonique — ce fut le cas de deux d'entre eux —, soit par l'intermédiaire d'un courrier électronique.

2.1.1.1. *Malentendus, annulations, méprises*

Ainsi, au mois de mars 2014, deux entretiens dont les dates avaient été convenues de vive voix, par téléphone, durent être annulés. Le premier le fut en raison d'un malentendu. L'enseignant avec lequel j'avais convenu d'un rendez-vous dans son lycée d'exercice m'écrivit un courrier électronique pour m'informer qu'il m'avait attendu dans son établissement et que je ne m'étais pas présenté le jour et à l'heure convenus. Or, la date qu'il m'indiquait dans ce courrier ne correspondait pas au jour de la semaine que j'avais enregistré dans mon agenda. S'agissait-il d'une méprise de ma part ? Ayant appris, par des enseignants qui le connaissaient, au moment où j'entrais en contact avec ce professeur de philosophie, que ce dernier souffrait d'une dépression chronique, ai-je pu noter une autre date et commettre, en ce sens, un *lapsus calami*³⁵² qui pouvait satisfaire mon désir de ne pas rencontrer un enseignant dont la vulnérabilité supposée me donnait du souci ? Lorsque je répondis à son courrier électronique afin de lui faire part de mon embarras au sujet de ce malentendu et lui proposer, s'il le souhaitait, un autre rendez-vous, il ne donna pas suite à ma proposition. Cet entretien ne put donc avoir lieu.

Le second entretien fut annulé la veille du jour où il avait été prévu. L'enseignant avec lequel j'avais pris rendez-vous lors d'un échange téléphonique m'envoya un texto³⁵³, dans le courant de la soirée, afin de me prévenir qu'il était souffrant et qu'il ne pourrait donc pas honorer cette rencontre. Lorsque je lui proposai ultérieurement que nous prenions à nouveau rendez-vous, je ne reçus aucune réponse à mon courrier électronique.

Cinq demandes d'entretiens que j'avais adressées par l'intermédiaire de courriels ne purent également aboutir à la conclusion d'un accord. Il s'agissait de professeurs de philosophie dont j'avais obtenu les coordonnées électroniques par des collègues enseignants de mon établissement. Lorsque je pris l'initiative de contacter ces enseignants par Internet, le courrier électronique étant le seul moyen dont je disposais pour entrer en communication avec eux, mes demandes restèrent sans réponse.

Enfin, me souvenant qu'un documentaliste du département de philosophie d'une université parisienne avait mis des étudiants en contact avec des professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire afin que ceux-là pussent participer à des stages d'observation auprès de ces derniers, j'entrepris la démarche de contacter un documentaliste d'une université de la région parisienne dans l'espoir qu'il pourrait diffuser ma demande auprès de professeurs de philosophie avec lesquels il aurait été lui-même en contact. Mais, souhaitant limiter mes informations au strict nécessaire — un chercheur en sciences de l'éducation fait une recherche sur l'ensei-

352. Je me réfère ici à une notion qu'expose Freud (Freud, 1901/1967b, p. 135) notamment dans le chapitre 6 de la *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Freud, S. (1967). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Éditions Payot. (Œuvre originale publiée en 1901)

353. Le mot *texto*, qui désigne un message court, échangé entre des téléphones portables, est l'équivalent français de l'acronyme anglais SMS, lequel signifie Short Message Service.

gnement de la philosophie — et ayant omis involontairement de préciser dans mon courrier électronique que je souhaitais m’entretenir avec des professeurs de philosophie *enseignant au lycée*, j’induisis vraisemblablement ce documentaliste en erreur : celui-ci, en effet, répondit favorablement à mon courriel en m’informant qu’un *professeur d’université* était tout prêt à répondre à mes questions. Il me fallut donc corriger mon message initial. Finalement, bien que j’eus envoyé un nouveau courrier électronique à ce documentaliste, celui-ci ne donna aucune suite à ma demande.

2.1.2. La négociation des entretiens

À l’exception de l’un d’entre eux, le dernier, dont la négociation s’est faite directement par téléphone et non par l’intermédiaire d’un courrier électronique, les entretiens que j’ai réalisés ont tous été négociés selon les mêmes modalités. En premier lieu, j’ai entrepris de chercher dans mon entourage professionnel, d’abord auprès des doctorants du groupe du séminaire de thèse, puis dans mon établissement d’exercice et auprès d’amis enseignants, une personne qui accepterait de jouer pour moi un rôle d’intermédiaire³⁵⁴.

Enseignants contactés	Intermédiaires
Marie	Laure, doctorante
Laurence	Laure, doctorante
Jocelyne	Un ami enseignant d’histoire-géographie
Sabine	Un collègue enseignant de philosophie et sa compagne
Sylvain	Un collègue enseignant d’histoire-géographie
Anna	Une collègue enseignante d’anglais

TABLE 2.1. – Enseignants contactés et intermédiaires.

Ce dernier ayant été trouvé, j’ai exposé à celui-ci l’objet de ma recherche et je lui ai demandé de présenter ma requête aux professeurs de philosophie qu’il connaissait en respectant, autant que possible, les termes suivants : « *Un ami à toi qui fait une recherche en sciences de l’éducation aimerait s’entretenir avec un professeur de philosophie.* » Ayant obtenu l’adresse électronique de l’enseignant, j’ai contacté celui-ci d’abord par courriel, puis par téléphone³⁵⁵. Je préciserai les modalités de cette mise en relation avec les enseignants contactés lors de l’analyse de chaque entretien.

2.2. ANALYSE DU CORPUS

Si je mets entre parenthèses le fait que l’un des lycées dans lequel j’ai exercé jusqu’en 2017 était situé dans une Zone d’Éducation Prioritaire et que cette caractéristique institutionnelle, à ma connaissance, n’est le cas d’aucun des enseignants que j’ai rencontrés, les entretiens réalisés ont été effectués auprès de professeurs de philosophie dont les conditions d’exercice sont

354. Voir le tableau 2.1, page 141.

355. Voir le tableau 2.2, page 142.

Enseignants interviewés	Modalités de contact	Dates de prise de contact
Marie	Courriel, puis téléphone	Février 2013
Laurence	Courriel, puis téléphone	Février 2013
Jocelyne	Courriel, puis téléphone	Décembre 2013
Sabine	Courriel, puis téléphone	Décembre 2013
Sylvain	Courriel, puis téléphone	Avril 2014
Anna	Téléphone	Septembre 2014

TABLE 2.2. – Enseignants interviewés, modalités et dates de prise de contact.

similaires à celles que je connais moi-même. Du moins s’agit-il là d’une inférence que j’établis sur la base des témoignages recueillis lors de l’enregistrement des entretiens, compte tenu du nombre réduit d’informations que les enseignants interviewés m’ont transmises, tant sur leurs pratiques respectives que sur leurs grades, leurs emplois du temps ou encore sur les classes et les élèves dont ils avaient la responsabilité.

2.2.1. Statuts des enseignants rencontrés

Lorsque mes intermédiaires successifs me mirent en contact avec des enseignants qu’ils connaissaient, je n’avais aucune idée de la position professionnelle respective de ceux-ci à l’égard de leur service : étaient-ils en activité ? Bénéficiaient-ils d’un congé de formation ? Travaillaient-ils sur plusieurs établissements avec un statut de titulaire remplaçant ? À l’exception de Marie, de Jocelyne et de Sylvain qui m’invitèrent à les rencontrer dans leur établissement d’exercice, je ne connaissais le statut professionnel d’aucun des autres enseignants. À titre d’exemple, ce ne fut qu’au cours d’un premier contact au téléphone que je pris connaissance du congé de formation de Laurence comme du congé de maternité d’Anna. En dehors de ces dernières, les enseignants que j’ai rencontrés étaient tous en activité au moment de l’enregistrement de l’entretien³⁵⁶.

Enseignants interviewés	Ancienneté dans le métier	Statut
Marie	Plus de 30 ans	En exercice
Laurence	Plus de 20 ans	En congé de formation
Jocelyne	27 ans	En exercice
Sabine	Plus de 10 ans	En exercice
Sylvain	Plus de 15 ans	En exercice
Anna	6 ans et demi	En congé de maternité

TABLE 2.3. – Ancienneté professionnelle et statuts des enseignants interviewés.

L’expérience professionnelle de ces six enseignants en tant que professeur de philosophie présente des différences assez contrastées, tant sur le plan de leurs ressentis du métier que du point de vue des discours tenus au sujet de leur représentation de l’acte d’enseigner. C’est ce que l’analyse des entretiens et de certains aspects de leurs témoignages respectifs me permet

356. Voir le tableau 2.3, page 142.

tout au moins de supposer. À titre d'exemples, et sans chercher à essentialiser ces détails, je proposerai quelques éléments de description qui permettront au lecteur de prendre connaissance de certains aspects de leurs discours qui ont retenu plus particulièrement mon attention : Marie enseigne cette discipline depuis plus de trente ans et se demande « *comment un prof de philo au bout de trente ans peut croire encore en son métier* » (l. 8-9)³⁵⁷. Laurence, qui enseigne depuis « *une vingtaine d'années* » (l. 4), m'explique qu'elle vit mieux son métier aujourd'hui qu'au « *tout début* » (l. 3) de sa carrière. Jocelyne, qui est dans sa « *vingt-septième année* » (l. 223) d'enseignement, considère non seulement la philosophie comme « *la plus importante* » (l. 13), mais également comme celle qui va « *sauver le monde* » (l. 14). Sabine enseigne depuis une dizaine d'années et soutient, dès le début de l'entretien, que « *l'enseignement est un métier passionnant* » (l. 3-4). Sylvain, qui enseigne la philosophie depuis « *une quinzaine d'années* » (l. 6), considère l'enseignement de cette discipline comme une expérience « *à la fois excitante euh stimulante* » (l. 18), mais aussi « *difficile* » (l. 19). Enfin, Anna est professeur de philosophie depuis six ans et demi et enseigne cette dernière avec plaisir, intérêt et défi (l. 3).

2.2.2. Représentations des élèves et des classes dans le discours des enseignants interviewés

Comme je viens de le souligner, je ne dispose que de rares informations concrètes relatives au statut professionnel de ces six enseignants. Ainsi, je ne suis pas plus en capacité d'indiquer leur grade que d'évoquer la durée de leur service hebdomadaire. De même, je n'ai pu prendre connaissance que de fort peu nombreux éléments d'information concernant les élèves et les classes auprès desquels ils enseignent. À l'exception de Sabine, laquelle évoque des préoccupations que peuvent susciter en elle certains propos d'élèves des séries ST2S³⁵⁸, et d'Anna, qui établit une différence entre les comportements de certaines classes des séries générales et des séries technologiques dont elle avait la responsabilité peu de temps avant son congé de maternité, les autres enseignants tiennent un discours souvent allusif et général au sujet de ces aspects de leur métier qui ne m'a guère permis de me représenter plus clairement les conditions concrètes dans lesquelles ils exercent ce dernier. Par exemple, si Marie mentionne ses élèves pour dire qu'ils « *ne travaillent pas chez eux* » (l. 179) ou que « *les copies sont décevantes* » (l. 178), bien que, « *quand ils sont là* » (l. 180) face à elle, « *ils sont tout entiers là* » (l. 180), elle n'indique pas les sections des classes qu'elle rencontre : a-t-elle la responsabilité d'une terminale littéraire ? Enseigne-t-elle aussi auprès de classes de sections technologiques ? Ce sont là autant de détails dont j'ignore tout.

2.2.3. Quelques remarques au sujet de la proportion d'hommes et de femmes du corpus

Ces entretiens comportent une proportion élevée d'enseignantes, 5 femmes pour 1 homme. Ce rapport de grandeur n'est pas le résultat d'un choix délibéré de ma part. Comme je vais l'expliquer, il s'est trouvé qu'au cours de mes recherches pour des entretiens, les personnes avec lesquelles mes intermédiaires me mirent en contact étaient majoritairement des femmes,

357. Les indications entre parenthèses renvoient au numéro des lignes des entretiens.

358. Le sigle ST2S est une abréviation utilisée pour désigner les sciences et technologies de la santé et du social.

9 enseignantes contre 6 enseignants. Néanmoins, j'ai tout de même cherché à savoir, d'une part, si ce rapport de grandeur pouvait correspondre à une réalité sociale et, d'autre part, si cette proportion pouvait dissimuler certains aspects psychiques de mon propre investissement contre-transférentiel de chercheur.

2.2.3.1. Une discipline essentiellement masculine ?

S'agissant de l'enseignement de la philosophie, indépendamment des chiffres officiels que je vais rapporter, plusieurs études tendent à démontrer que les hommes y sont plus représentés que les femmes. Ainsi, selon certains auteurs dont le sociologue Charles Soulié (Soulie, 1997) se fait l'écho dans plusieurs de ses articles écrits à la fin des années 90, les études de philosophie, dans l'enseignement supérieur français, comptaient alors davantage d'hommes diplômés que de femmes (Soulie, 1995)³⁵⁹. Quant à l'enseignement de la philosophie proprement dit, il s'agit d'une profession dans laquelle les hommes tendaient à être sensiblement plus représentés que dans d'autres disciplines³⁶⁰. Par ailleurs, dans des écrits de recherche plus récents (Boillot, 2012, 2014)³⁶¹, Hervé Boillot, professeur de philosophie dans l'enseignement secondaire, mais également sociologue, soulignait le fait que la philosophie, sur une période allant de 1980 à 2000 et en dépit du fait que l'enseignement secondaire s'était progressivement « féminisé », restait « une discipline très masculine » (Boillot, 2014).

De même, dans sa publication annuelle (Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, 2017, p. 274), laquelle fournit de nombreux éclairages statistiques sur la part qu'occupent les personnels d'enseignement de l'Éducation nationale en fonction de leur sexe³⁶², la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur souligne une « féminisation du personnel » enseignant. Ainsi, les femmes qui enseignent dans l'enseignement public sont majoritaires, qu'il s'agisse du premier degré (83,4 %) ou du second degré (58,4 %). Par ailleurs, la part des femmes, qui « est plus importante dans le secteur privé (65,7 %) que dans le secteur public (57,8 %) » (p. 288), est majoritaire « dans les disciplines générales (61,9 % dans le public et 68,1 % dans le privé) » (p. 288). Toutefois, comme le souligne le rapport, les femmes sont minoritaires dans plusieurs disciplines d'enseignement, notamment en philosophie (p. 288), ce que précisent les rapporteurs en indiquant que la part des femmes qui enseignent cette discipline dans le secteur public s'élève à 39,1 % pour l'année scolaire 2016-2017 (contre 44,0 % dans le secteur privé).

359. Soulié, C. (1995). Apprentis philosophes et apprentis sociologues. *Sociétés contemporaines*, 21, 89-101. doi : 10.3406/socco.1995.1421.

360. Soulié, C. (1997). Profession philosophe. *Genèses*, 26, 103-122. doi : 10.3406/genes.1997.1434.

361. Boillot, H. (2012). *Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003* (Thèse de doctorat, Paris 1 Panthéon-Sorbonne); Boillot, H. (2014, 4 février). L'enseignement de la philosophie en France depuis 1945 et la question de sa démocratisation. Consulté sur <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article182#nh5>.

362. Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2017). *Repères & références statistiques 2017 sur les enseignements, la formation et la recherche*. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/>.

2.2.3.2. *Un évitement inconscient ?*

Quelle que soit la réalité sociale dont ces chiffres témoignent, je ne peux guère mettre entre parenthèses, dans cette recherche clinique d'orientation psychanalytique, le fait que mes démarches aient eu lieu auprès d'un corpus constitué majoritairement de femmes. Car aussi bien aurais-je pu chercher d'autres contacts afin d'obtenir un échantillon strictement paritaire. Sur ce point, l'analyse de mon ressenti contre-transférentiel m'incline à faire l'hypothèse que ce choix en partie inconscient aurait pu être déterminé notamment par une tendance à éviter toute rivalité masculine qu'auraient pu susciter en moi des entretiens avec des hommes. Ainsi, parmi les enseignants avec lesquels j'avais été mis en contact, en janvier 2014, il y avait un professeur de philosophie que je n'ai pas encore mentionné et dont une collègue, enseignante dans la même discipline que celui-ci, m'avait parlé, quelques années auparavant, en me disant, je la cite, qu'il avait la *grosse tête* et qu'il *ne se sentait plus*. Au moment de me décider à prendre contact avec cet enseignant, le souvenir de ces éléments de description me revint à l'esprit et me dissuada de m'engager plus en avant dans ma démarche.

2.2.4. *Durée des entretiens*

Comme j'ai pu l'évoquer dans la première partie de ce travail lorsque j'ai mentionné certaines difficultés que j'avais éprouvées à conduire ces entretiens, la durée d'enregistrement de chacun de ces derniers est relativement courte. En effet, à l'exception du premier entretien réalisé avec Marie, dont la durée était de quarante-trois minutes, les cinq autres entretiens ont une durée moyenne de trente minutes³⁶³.

Enseignant	Date de l'entretien	Lieu de l'entretien	Durée de l'entretien
Marie	19 mars 2013	Lycée d'exercice	43'
Laurence	26 mars 2013	Lycée d'exercice	28'
Jocelyne	14 janvier 2014	Lycée d'exercice	30'
Sabine	21 février 2014	Domicile	33'
Sylvain	2 mai 2014	Lycée d'exercice	30'
Anna	11 octobre 2014	Domicile	30'

TABLE 2.4. – Dates, lieux et durées d'enregistrement des entretiens.

À titre de comparaison, j'évoquerai deux séries d'entretiens cliniques non-directifs réalisés dans le cadre de thèses d'orientation psychanalytique soutenues en sciences de l'éducation : d'un côté, les entretiens enregistrés par Sophie Lerner Sei (Lerner Sei, 2009)³⁶⁴ auprès de professeurs d'éducation musicale exerçant au collège ont une durée moyenne de cinquante-six minutes³⁶⁵ ; de l'autre côté, les six entretiens qu'a réalisés Françoise Botté Allain (Botté Allain,

363. Voir le tableau 2.4, page 145.

364. Lerner Sei, S. (2009). *Le professeur d'Éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant* (Thèse de doctorat, Paris Ouest Nanterre La Défense).

365. Voir le tableau 2.5, page 146. Sur les quatre entretiens analysés par Sophie Lerner Sei, il ne m'a pas été possible d'identifier la durée du deuxième entretien, celui qu'elle a enregistré avec une enseignante dont le prénom est Éliane.

2017)³⁶⁶ dans le cadre d'une thèse consacrée au métier de chef d'établissement ont une durée moyenne de soixante minutes³⁶⁷.

Chercheur	Personne interviewée	Durée de l'entretien
Sophie Lerner Sei	Maxime	1 h
	Émile	50'
	Maud	1 h
Francoise Botté Allain	Sylvie	59'
	Mario	45'
	Lydie	1 h
	Myriam	54'
	Benjamin	1 h 14'
	Régis	1 h 13'

TABLE 2.5. – Durée des entretiens réalisés par Sophie Lerner Sei et Françoise Botté Allain.

2.2.4.1. Un élément d'hypothèse concernant cette durée

S'agissant de la question de cette durée, outre certains éléments d'hypothèses que j'évoquerai lors de l'analyse de chaque entretien, mon ressenti est le suivant : dans mon éprouvé contre-transférentiel de professeur de philosophie, cette relative constance dans la durée, d'un entretien à l'autre, m'évoque notamment la préoccupation que je pus éprouver lorsque je préparais les épreuves orales d'admission des concours externes de recrutement de l'Éducation nationale. Qu'il s'agisse des deux leçons de l'agrégation ou de celle du CAPES, la durée maximale de l'épreuve de la leçon, forme oralisée de l'exercice de la dissertation, était de quarante minutes. Il était donc indispensable, comme y insistaient de nombreux rapports de jury, que mon temps de parole, d'un côté, n'excédât pas quarante minutes, mais également, de l'autre côté, qu'il ne fût pas inférieur à trente minutes, durée minimale jugée nécessaire au déploiement démonstratif de la leçon par de nombreux rapporteurs. C'est la raison pour laquelle je me demande si l'enregistrement de ces entretiens ne se serait pas déroulé, pour une part, en miroir de cette épreuve de la leçon de concours. Plus précisément, à partir de la notion d'*incorporat culturel* telle qu'elle a été développée par Jean-Claude Rouchy (Rouchy, 2008, 2009)³⁶⁸, puis étendue par Georges Gaillard et Jean-Pierre Pinel (Gaillard & Pinel, 2011) à travers la notion d'*incorporat institutionnel*³⁶⁹, je ferai l'hypothèse qu'un processus psychique de l'ordre d'un *incorporat professionnel* pourrait avoir concouru à infléchir souterrainement le déroulement de ces entretiens et, ainsi, à « organiser l'espace relationnel et le temps vécu (du dedans et du

366. Botté Allain, F. (2017). *Être chef d'établissement. Étude clinique auprès de chefs d'établissement ayant participé à un groupe d'analyse des pratiques* (Thèse de doctorat, Paris Ouest Nanterre La Défense).

367. Voir le tableau 2.5, page 146.

368. Rouchy, J.-C. (2008). *Le groupe, espace analytique. Clinique et théorie*. Toulouse : Éditions Érès ; Rouchy, J.-C. (2009). Transmission intergénérationnelle dans le groupe d'appartenance. *Dialogue*, 186(4), 149-160.

369. Gaillard, G., & Pinel, J.-P. (2011). L'analyse de la pratique en institution : un soutien à la professionnalité dans un contexte d'emprise gestionnaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11(1), 85-103. doi : 10.3917/nrp.011.0085.

dehors) » (Rouchy, 2009, p. 150)³⁷⁰ des enseignants interviewés comme de moi-même. Dans cette hypothèse, ces entretiens se seraient donc déroulés autour de références professionnelles communes, les personnes interviewées, comme moi-même, se réglant intérieurement autour de la durée réglementaire de la leçon. Dans cette perspective, l'hypothèse que je propose ne serait donc pas sans liens avec un autre élément d'hypothèse que j'ai exposé dans la deuxième partie de ce travail lorsque j'ai supposé que la leçon de concours pourrait être l'un des cadres académiques organisateurs du discours de l'enseignant dans la classe.

2.3. DÉMARCHE ET ANALYSE DES DONNÉES

Les entretiens que j'ai réalisés ont pour caractéristique principale d'être *non-directifs*. Ce choix méthodologique entraîne avec lui, outre certaines précautions de mise en œuvre que j'ai indiquées, des règles d'analyse dont je souhaiterais préciser, dans les sections qui suivent, plusieurs aspects techniques et théoriques.

2.3.1. Des entretiens cliniques non-directifs

Appliquée à la réalisation d'entretiens, la notion de non-directivité recouvre plusieurs règles : d'un côté, la consigne de départ constitue l'unique « question » directe de l'entretien, même si cette consigne n'est pas formulée à proprement parler sous la forme d'une question, mais d'une invitation à s'exprimer librement, comme dans le cas de ma propre consigne de recherche : « *J'aimerais que vous me disiez, comme ça vous vient, comment vous vivez le fait d'enseigner la philosophie.* » De l'autre côté, cette non-directivité signifie que les interventions de l'interviewer ont seulement vocation à soutenir ou à relancer, le cas échéant, la parole de la personne interviewée, et non à orienter le discours de celle-ci dans une direction qui aurait été choisie par l'interviewer, en amont de l'enregistrement de l'entretien. Enfin, comme le soulignait la chercheuse en science politique Sophie Duchesne (Duchesne, 2000)³⁷¹, la non-directivité est moins une réalité qu'un « idéal de la pratique de l'interviewer » (p. 1)³⁷². En effet, comme je vais le préciser, de nombreux éléments, indépendants de l'action du chercheur clinicien, peuvent concourir à infléchir et à orienter la parole de l'interviewé.

2.3.1.1. Quelques difficultés inhérentes au dispositif de l'entretien

Ainsi, comme l'ont souligné le psychologue Alain Blanchet et la sociologue Anne Gotman (Blanchet & Gotman, 2007)³⁷³, si l'entretien est une technique d'enquête dont l'un des objectifs consiste à recueillir des informations transmises oralement par des locuteurs, il s'agit

370. Rouchy, J.-C. (2009). Transmission intergénérationnelle dans le groupe d'appartenance. *Dialogue*, 186(4), 149-160.

371. Duchesne, S. (2000). Pratique de l'entretien dit « non-directif ». Dans M. Bachir (Ed.), *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique* (p. 9-30). Paris : Presses Universitaires de France. Consulté sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841927>.

372. La pagination indiquée correspond à celle du document consultable en ligne et non à celle de l'édition originale.

373. Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.

avant tout d'un « fait de parole » (p. 17) et, en ce sens, d'« une situation sociale de rencontre et d'échange » (p. 15). En effet, en dépit du fait que l'entretien non-directif ne soit ni un dialogue, ni une conversation, il n'en est pas moins, comme le précisent ces deux auteurs, un « rapport interpersonnel » (p. 19). Cette caractéristique relationnelle renvoie au fait que c'est « l'interaction interviewer/interviewé » (p. 19) qui décide, notamment, du « déroulement de l'entretien » (p. 19). À ce titre, l'entretien, loin de se constituer comme un simple « prélèvement d'information » (p. 19), est une « rencontre » (p. 19) humaine à part entière, et, dans cette acception, un « événement singulier » (p. 19).

Or, le fait que l'entretien ait lieu au sein d'une situation d'interlocution n'est pas anodin. Ainsi que l'a indiqué Catherine Yelnik (Yelnik, 2007, p. 4)³⁷⁴, « certaines dimensions de la situation d'énonciation » peuvent en effet concourir à produire « des effets sur le discours » et, ainsi, « favoriser des mécanismes de projection ». Par exemple, comme le note Catherine Yelnik, « le simple fait d'avoir été sollicité suscite nécessairement des représentations, des fantasmes et des projections chez l'interviewé » (Yelnik, 2007, p. 4). De même, précise-t-elle, « malgré les précautions prises et le strict respect des règles lors de la prise de contact » (p. 4), les circonstances « qui entourent la rencontre [...] ne peuvent empêcher chacun d'imaginer l'autre à partir des rares informations dont il dispose. » (p. 4)

Enfin, une certaine dissymétrie des places dans le dispositif de l'entretien peut également infléchir le discours de l'interviewé. En effet, comme le souligne Catherine Yelnik, si ce dernier « est invité à parler d'une manière personnelle, authentique » (p. 4), de son côté, « le chercheur écoute et ne se livre pas » (p. 4). Or, cette conduite du chercheur faite de réserve et d'un certain silence peut provoquer, chez l'interviewé, « des résonances avec des expériences anciennes » (p. 4) qui peuvent être inconfortables pour celui-ci. De plus, dans la mesure où l'entretien ne se fait pas à l'initiative de l'interviewé, on peut supposer que certaines contraintes subjectives s'exercent aussi sur cette prise de parole. Il convient donc de se souvenir que l'entretien, ainsi que l'écrit Laurence Bardin (Bardin, 1977, p. 224)³⁷⁵, n'est pas une « transposition transparente. »

2.3.1.2. *Les relances de l'interviewer*

Néanmoins, comme l'indiquait Catherine Yelnik (Yelnik, 2005a)³⁷⁶, dans la mesure où le chercheur clinicien prend soin de ne pas orienter la parole de son interlocuteur, mais limite ses interventions, quand ces dernières sont nécessaires, à des reformulations ou des relances « de type “reflet” (répétition de mots prononcés, pour inviter à les préciser) » (p. 138), cette non-directivité doit en principe favoriser l'émergence de résonances psychiques, chez la personne interviewée, à partir des associations libres suscitées par la consigne. Ainsi, en sollicitant en particulier la mise au jour d'éprouvés inconscients au moyen de cette modalité discursive spé-

374. Yelnik, C. (2007, août). *Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation*. Communication présentée au Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. Consulté sur <http://www.congresintaref.org/>.

375. Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

376. Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

cifique, l'entretien clinique a vocation à faciliter le recueil de certaines données verbales qu'un discours rationnel et contrôlé aurait tendance à circonscrire.

2.3.1.3. Difficultés particulières liées aux professionnels interviewés

Enfin, si ma consigne de recherche a été conçue afin de favoriser, dans une parole, cet affleurement d'éprouvés inconscients que je viens d'évoquer, les personnes auxquelles elle était destinée sont des enseignants dont la formation initiale inclut le développement d'une compétence spécifique, celle qui consiste, comme le précise un texte réglementaire de 2003 que j'ai déjà cité dans la deuxième partie de ce travail, le Programme de philosophie en classe terminale des séries générales³⁷⁷, à donner aux élèves, et donc en classe, « l'exemple » « d'un certain nombre de normes générales du travail intellectuel » parmi lesquelles « l'obligation d'exprimer ses idées sous la forme la plus simple et la plus nuancée possible », de « n'introduire que des termes dont on est en mesure de justifier l'emploi » ou encore de « préciser parmi les sens d'un mot celui qui est pertinent pour le raisonnement que l'on conduit ». Ces compétences requièrent ainsi de la part du professeur de philosophie sinon une habileté oratoire soutenue, du moins une certaine capacité démonstrative.

Or, il me semble que ce trait professionnel spécifique a pu connaître un développement significatif dans la réaction des enseignants interviewés à ma consigne de départ. En effet, à l'exception d'Anna, la dernière enseignante avec laquelle je me suis entretenu et dont l'application à se tenir au plus près de la consigne m'a fait supposer qu'elle était particulièrement vigilante à contenir sa parole, voire à circonscrire des affects que la situation de l'entretien pouvait faire émerger en elle, tous les autres enseignants ont laissé en moi, à des degrés divers, l'impression d'une certaine difficulté à associer à partir de la consigne. À titre d'exemple, je mentionnerai quelques-unes des réactions des personnes interviewées auxquelles j'ai été sensible. Ainsi, Marie, après avoir inversé momentanément nos places respectives en prenant l'initiative de dialogiser (Salazar Orvig & Grossen, 2008)³⁷⁸ le début de l'entretien au moyen d'une série de questions, m'explique qu'elle me dira « *les choses comme elles arrivent* » (l. 25) puisqu'elle n'a « *rien préparé* » (l. 26). De son côté, Laurence, avant que ne débute l'enregistrement de l'entretien, me confie qu'elle aurait préféré un dialogue et me sollicite, vers la douzième minute, afin que je puisse répondre à des questions qui lui permettraient d'orienter son propos (l. 117). À la quinzième minute de l'enregistrement, Jocelyne me dit à voix basse qu'elle ne va pas parler une demi-heure (l. 144). Sabine conclut l'une des séquences de l'entretien, à la cinquième minute, en me disant ne pas voir ce qu'elle pourrait me dire d'autre (l. 51-52). Enfin, non sans en rire, Sylvain, à la treizième minute, me demande de le « *relancer* » (l. 104).

377. Programme de philosophie des séries générales applicables à la rentrée 2003 (Arrêté du 27 mai 2003. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 25 du 19/06/2003).

378. J'emploie ce verbe dans l'acception que lui donnent Anne Salazar Orvig et Michèle Grossen. Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société*, 123(1), 37-52. doi : 10.3917/ls.123.0037.

2.3.2. *Le recueil des données empiriques*

Dans la mesure où certaines caractéristiques liées aux personnes interviewées, aux lieux où se tenaient les entretiens ou aux circonstances qui ont précédé l'enregistrement de ces derniers, auraient pu avoir une incidence sur le déroulement des entretiens, je précise systématiquement, dans une section dédiée aux minutes qui précèdent l'entretien, certains détails d'ordre architectural ou circonstanciel. Par exemple, lors du deuxième entretien réalisé avec une enseignante que j'ai choisi d'appeler Laurence, la pièce dans laquelle nous nous installons, à *l'initiative de cette dernière*, est un lieu de passage. À l'inverse, lors de l'enregistrement du troisième entretien, Jocelyne, l'enseignante que je rencontre à cette occasion, me propose que nous nous installions dans une pièce située dans un lieu peu fréquenté de son établissement.

2.3.2.1. *L'enregistrement des entretiens*

L'enregistrement des entretiens a été réalisé au moyen d'un enregistreur numérique que je pris l'habitude de disposer entre la personne interviewée et moi, mais au plus près de celle-ci, de façon à obtenir une qualité sonore suffisante pour donner lieu à une transcription « exhaustive » (Bardin, 1977, p. 229)³⁷⁹. Le recueil des données, lors de la réalisation des entretiens, a été effectué selon les modalités suivantes : je me suis d'abord efforcé, au moment même de l'enregistrement de l'entretien, d'être attentif à la manière dont l'ici et maintenant de la rencontre pouvait infléchir les conditions dans lesquelles ce dernier avait lieu : échanges précédant le début de l'entretien proprement dit, lieu choisi pour l'enregistrement, places de l'interviewer et de l'interviewé l'un par rapport à l'autre.

2.3.2.2. *La transcription des entretiens*

Par ailleurs, considérant, avec Catherine Yelnik (Yelnik, 2007, p. 5)³⁸⁰, que la transcription des enregistrements, puis leurs réécoutes successives, sont des étapes de l'élaboration d'un entretien qui peuvent concourir à produire de nouveaux effets de sens sur l'analyse des matériaux proprement dite, j'ai également été attentif à repérer certains indices « paralinguistiques » (Bardin, 1977, p. 229) : des détails sensoriels tels que des timbres de voix et des intonations, des silences, mais aussi des regards, des postures corporelles ou des gestes accompagnant des paroles. Comme l'a en effet montré Catherine Yelnik (Yelnik, 2005b, p. 135)³⁸¹, ces éléments empiriques, pour anodins, ou étrangers à l'objet de l'entretien, qu'ils puissent paraître, ne sont pas « sans effets sur la qualité du matériel obtenu ». À titre d'exemple, il n'est pas excessif de supposer qu'un élément circonstanciel particulier a pu concourir à infléchir certains aspects du discours de Marie, la première enseignante avec laquelle je me suis entretenu. Ainsi, Marie sortant d'un conseil de classe juste avant que ne débute l'entretien, comme elle me l'indiquera

379. Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

380. Yelnik, C. (2007, août). *Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation*. Communication présentée au Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. Consulté sur <http://www.congresintaref.org/>.

381. Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

à la vingt-deuxième minute (l. 216-217) de l'enregistrement, on peut faire l'hypothèse que cette réunion institutionnelle a pu contribuer à infléchir la tonalité de certains de ses propos. Je songe ici au fait qu'elle ait pu débiter cet entretien en me demandant, d'une voix qui m'a paru chargée d'une certaine agressivité, si je souhaitais l'entendre me dire « *comment un prof de philo au bout de trente ans peut croire encore en son métier* » (l. 8-9). Je pense également aux regrets manifestes qu'elle exprime lorsqu'elle affirme que les copies de ses élèves sont « *décevantes* » (l. 178) et que ceux-ci « *ne travaillent pas chez eux* » (l. 179). C'est la raison pour laquelle j'ai consigné ces éléments d'observation et ces ressentis dans un compte-rendu détaillé effectué après coup, soit dans les minutes ou dans les heures qui suivirent l'entretien, soit le lendemain. Puis, au moment de la transcription écrite de l'entretien, j'ai été attentif à soutenir une certaine position de « disponibilité psychique contre-transférentielle » (Blanchard-Laville, 2001, p. 195)³⁸² et à relever des associations et des résonances psychiques personnelles — ressentis, souvenirs, images, raisonnements, idées incidentes — auxquelles me renvoyaient certaines paroles de la personne interviewée.

2.3.2.3. Règles d'analyse relatives à l'énonciation et au contenu latent

Enfin, lorsque je me suis engagé dans l'analyse de l'énonciation et du contenu latent de chaque entretien, à partir du mois de mars 2013, j'ai observé certaines règles d'analyse, lors de nombreuses réécoutes et lectures des entretiens : sans me départir, autant que cela m'était possible, d'une certaine « attention flottante » (Freud, 1912/1992a)³⁸³ et en privilégiant ainsi l'attitude de disponibilité psychique que je viens d'évoquer sur une conduite de « déchiffrement structurel » (Bardin, 1977, p. 96) systématique qui m'eût tenu à distance d'une certaine compréhension empathique du matériel des entretiens, je me suis tout d'abord efforcé de repérer, outre les thématiques transversales ainsi que des éléments syntaxiques, paralinguistiques et logiques (Bardin, 1977, p. 225), un certain nombre d'éléments d'énonciation qui peuvent se révéler significatifs de certaines réactions de l'interviewé à l'égard de la consigne comme à l'égard de résonances suscitées par certains aspects du discours de ce dernier. Parmi ces éléments d'énonciation que Laurence Bardin appelle des « éléments formels atypiques » (p. 225), je me suis ainsi efforcé d'identifier « les omissions, les failles logiques, les silences, etc. » (p. 225) ainsi que l'utilisation de figures rhétoriques, lesquelles peuvent concourir à exercer « une fonction de résistance » (p. 225) en ce sens qu'elles permettraient « de retarder le conflit, de le maîtriser partiellement ou de le résoudre par des moyens détournés » (p. 225). Enfin, j'ai été attentif à repérer certains marqueurs sémantiques tels que des récurrences ou des éléments d'énonciation caractéristiques de la dimension performative du discours (Austin, 1962/1970 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986, 1999, 2001 ; Maingueneau, 2005)³⁸⁴ en considérant ces repères sémantiques, avec André

382. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

383. Freud, S. (1992). Conseils aux médecins sur le traitement analytique. Dans J. Laplanche (Ed.), *La technique psychanalytique* (10^e éd.), p. 61-71. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1912)

384. Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil. (Œuvre originale publiée en 1962) ; Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin ; Kerbrat-Orecchioni. (1999). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin ; Maingueneau, D. (2005). *Pragmatique pour le discours*

Désiré Robert et Annick Bouillaguet (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 65)³⁸⁵ comme autant de marques « de l'insertion du locuteur au sein de sa parole » et, avec Catherine Yelnik, comme autant d'ouvertures possibles sur « la réalité psychique singulière d'un sujet » (Yelnik, 2005b)³⁸⁶.

2.3.2.4. *Rôle de l'appareil psychique dans le recueil et l'analyse du matériel empirique*

Cette attention au matériel verbal et paralinguistique recueilli lors de l'enregistrement, de la transcription, puis de l'analyse des entretiens, visait ainsi à décondenser et à rendre conscients, autant que possible, un ensemble d'éléments souvent imperceptibles tels que des impressions, des éprouvés ou des idées qui peuvent interférer dans l'analyse du matériel recueilli, mais qui sont aussi de nature à enrichir celle-ci, en contribuant à la subjectiver. Car, comme en avait témoigné Catherine Yelnik (Yelnik, 2007)³⁸⁷ dans une communication qui était consacrée à l'usage du contre-transfert dans une recherche clinique en sciences de l'éducation, si le chercheur clinicien doit être attentif à ce que ses préoccupations personnelles « n'interfèrent dans les entretiens » (p. 2), il doit aussi pouvoir considérer son propre appareil psychique comme un outil consubstantiel de sa recherche (Revault d'Allonnes et al., 1989)³⁸⁸ et, en ce sens, accueillir ces « effets négatifs des mouvements psychiques » (Yelnik, 2007, p. 2)³⁸⁹ dont il peut être assailli au cours d'un entretien, comme des « éléments de compréhension » (p. 2) du discours d'un interviewé.

2.3.3. *Analyse de contenu et analyse de discours*

Ce travail d'explicitation du sens manifeste à partir d'une hypothèse qui porte sur son contenu latent et qu'une analyse de celui-ci a pu faire émerger ne doit pas être confondu avec une explication de texte dont « l'analyse littéraire classique, fondée sur la connivence culturelle avec les textes étudiés et l'habileté interprétative » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 3)³⁹⁰ fournirait le modèle. Par ailleurs, si l'analyse de l'énonciation et du contenu latent s'effectue à partir de la transcription écrite d'un enregistrement qui concourt à transformer un discours en un « matériel d'étude » (Bardin, 1977, p. 224)³⁹¹ et à faire de ce dernier un « donné, c'est-à-dire un énoncé

littéraire. Paris : Armand Colin ; Kerbrat-Orecchioni. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Théories et fonctionnement*. Paris : Armand Colin. (Œuvre originale publiée en 2001)

385. Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

386. Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

387. Yelnik, C. (2007, août). *Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation*. Communication présentée au Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. Consulté sur <http://www.congresintaref.org/>.

388. Revault d'Allonnes, C., Assouly-Piquet, C., Ben Slama, F., Blanchet, A., Douville, O., Giami, A., . . . Samalin-Amboise, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines. Documents, méthodes, problèmes*. Paris : Dunod.

389. Yelnik, C. (2007, août). *Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation*. Communication présentée au Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. Consulté sur <http://www.congresintaref.org/>.

390. Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

391. Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. L'emploi que je fais du terme de *discours* se réfère à la définition qu'en donne Laurence Bardin (Bardin, 1977, p. 223-224) : « On nomme généralement *discours* dans la pratique des analyses, toute communication étudiée non seulement

immobilisé, manipulable, segmentable » (p. 224), toutefois, mon travail d'analyse ne s'effectue pas dans la perspective d'une application de la psychanalyse à un discours, application dont Freud (?, ?), en son temps, a contribué à élaborer un modèle heuristique³⁹². En effet, l'analyse de l'énonciation, ainsi que le souligne Laurence Bardin, « repose sur une conception du discours comme parole en acte. » (p. 224) Cette conception implique d'appréhender le discours tenu lors des entretiens comme un « moment dans un processus d'élaboration » (p. 224) et non comme un produit fini et, en ce sens, de garder présent à l'esprit « qu'un travail se fait lors de la production de parole, qu'un sens s'élabore, que des transformations s'opèrent. » (p. 224)³⁹³ Ainsi, le discours tenu lors de l'entretien procède d'une « élaboration de la pensée *ici et maintenant* liée à l'élaboration de la parole. » (p. 227)

Il n'est donc pas une objectivation des faits, des processus ou des objets auxquels un locuteur se rapporte, mais davantage une subjectivation (Blanchet & Gotman, 2007)³⁹⁴ de ces derniers, c'est-à-dire la manière dont un sujet, compte tenu d'une consigne déterminée et de circonstances particulières, dépose dans le langage ordinaire, consciemment ou non, une part des ressentis suscités par certaines représentations liées à cette consigne. Il ne s'agissait donc pas pour moi de traiter le sens d'un discours comme une donnée objective justiciable d'une explication de type causal, mais de viser une certaine justesse dans la correspondance établie entre les données empiriques et leur interprétation, cette justesse pouvant être étayée à partir d'une invocation circonstanciée du matériel empirique (Blanchard-Laville et al., 2005 ; Mosconi, 2010)³⁹⁵.

2.3.4. *Le travail sur les entretiens*

Si l'ordre dans lequel les entretiens sont présentés dans cette troisième partie respecte l'ordre chronologique dans lequel ils ont été enregistrés, toutefois, l'ordre dans lequel ils ont été analysés ne recouvre pas strictement l'ordre chronologique de leur enregistrement. À titre d'exemple, si l'entretien avec Jocelyne est le troisième dans l'ordre chronologique à avoir été enregistré, il n'en est pas moins le premier à avoir donné lieu à une analyse entièrement rédigée. De même, si l'entretien avec Marie est le premier à avoir été réalisé, en mars 2013, son analyse n'a été achevée qu'en juin 2018. Le travail sur les entretiens, qui a donné lieu à plusieurs analyses successives et à des corrections apportées à l'issue de mes rencontres avec mon directeur de thèse, a donc eu lieu de façon discontinue, intermittente et croisée. Aussi, comme l'a proposé Philippe Chaussecourte (Chaussecourte, 2010b)³⁹⁶, je ferai l'hypothèse qu'une « temporalité élaborative spécifique à la recherche clinique » (p. 41) a constamment sous-tendu et infléchi cette recherche

au niveau de ses éléments constituants élémentaires (le mot par exemple) mais aussi et surtout à un niveau égal et supérieur à la phrase (propositions, énoncés, séquences). »

392. Je pense ici particulièrement à son ouvrage sur la *Gradiva* de Jensen (Freud, 1907/2010) : Freud, S. (2010). *Le délire et les rêves dans la Gradiva de W. Jensen*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1907)

393. Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

394. Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.

395. Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 111-162 ; Mosconi, N. (2010). Les approches cliniques du processus enseigner-apprendre. *Recherche et formation*, 63, 117-118.

396. Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*, 3, 39-53.

et que celle-ci s'est constituée, de proche en proche, notamment à la faveur d' « assouplissements psychiques³⁹⁷ » (p. 48) rendus possibles par un travail élaboratif individuel et groupal.

2.3.5. *Les étapes de l'analyse du corpus*

L'analyse des entretiens comporte trois sections principales. Dans la première d'entre elles, je relate un certain nombre d'éléments factuels de nature à préciser le contexte de l'entretien : sa négociation, son déroulement ou des circonstances qui, à des titres divers, m'ont pu sembler avoir une incidence, même insensible, sur ma conduite au cours de l'enregistrement. Je rapporte également certains éléments contre-transférentiels dont des élaborations successives ont pu orienter certaines de mes hypothèses interprétatives : le pseudonyme choisi pour remplacer le prénom de la personne interviewée, par exemple. La deuxième section comporte une relation détaillée du contenu manifeste chronologique de l'entretien. Enfin, la dernière section est consacrée à l'analyse de l'énonciation et du contenu latent du discours de l'enseignant interviewé.

397. Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*, 3, 39-53.

CHAPITRE 3.

ANALYSE DES ENTRETIENS

3.1. PREMIER ENTRETIEN : MARIE

3.2. LES CIRCONSTANCES DE L'ENTRETIEN

Dans l'ordre chronologique d'enregistrement, cet entretien est le premier que j'ai réalisé dans le cadre de cette thèse. Il a été enregistré le 19 mars 2013, soit deux ans après mon inscription en thèse et à l'issue d'une séance du séminaire doctoral au cours de laquelle, comme je l'ai rapporté, fut élaborée ma consigne.

3.2.1. La négociation de l'entretien

J'ai obtenu le contact de Marie, pseudonyme de l'enseignante avec laquelle je me suis entretenu, auprès de l'une des doctorantes du séminaire de recherche. Comme celle-ci travaillait dans un lycée de la région parisienne, j'ai pensé qu'elle pourrait jouer pour moi un rôle d'intermédiaire et proposer ma demande d'entretien à des professeurs de philosophie de son établissement.

3.2.1.1. Modalités de la prise de contact

Après en avoir convenu de vive voix avec lui, j'ai adressé à mon intermédiaire, la doctorante du séminaire que je viens d'évoquer, un courrier électronique qui était destiné à lui présenter ma demande d'entretien. Je souhaitais en effet que celle-ci, autant qu'il serait possible, puisse être présentée aux professeurs de philosophie avec lesquels cette doctorante était susceptible d'entrer en contact dans les termes suivants : « Un ami à toi qui fait une recherche en sciences de l'éducation aimerait s'entretenir avec un professeur de philosophie. » Mon intermédiaire a alors présenté ma demande d'entretien à l'une des enseignantes de l'établissement dans lequel il travaille, puis, après avoir obtenu l'accord de celle-ci pour un entretien, il m'a communiqué son adresse électronique par courriel. Ce bref échange électronique avec mon intermédiaire n'a donné lieu à aucune discussion sur les conditions dans lesquelles il avait obtenu l'accord de sa collègue. Je ne suis donc pas en mesure de savoir ce qu'il lui a dit précisément et si, comme je le lui avais demandé, il lui a été possible de respecter les termes de ma demande. À la suite de cet échange, j'ai contacté Marie par l'intermédiaire d'un courrier électronique et je lui ai demandé s'il me serait possible de lui téléphoner afin que nous puissions convenir ensemble d'un jour de rendez-vous pour cet entretien. Enfin, Marie ayant accepté de me donner ses coordonnées téléphoniques, je l'ai contactée par téléphone.

J'aurai l'occasion de revenir, dans d'autres entretiens, sur le choix que j'ai fait, du premier entretien jusqu'à l'avant-dernier, de contacter par courrier électronique, et non directement par téléphone, les enseignants avec lesquels j'avais été mis en relation.

3.2.1.2. Premier contact au téléphone

Au moment où, pour la première fois, j'entends Marie au téléphone, j'associe immédiatement le timbre de sa voix au souvenir d'une enseignante, professeure de philosophie et syndicaliste dont j'avais été le collègue à mes débuts dans l'enseignement. Cette enseignante qui était en fin de carrière faisait pour moi figure d'autorité, non pas seulement en raison de son âge, mais pour le choix pédagogique qu'elle avait fait, et qu'elle m'avait confié, de préférer l'étude de Platon auprès de ses élèves à celle de tout autre auteur issu de l'histoire de la philosophie. Ce choix, par une certaine liberté dont il me semblait témoigner, m'avait beaucoup impressionné. En entendant la voix de Marie, mon impression est assez similaire. J'ai immédiatement le sentiment d'être en relation non seulement avec une enseignante expérimentée, mais avec une personne qui s'efforce de penser ce qu'elle dit.

Sans m'en dire beaucoup plus, Marie me parle d'emblée d'une réunion syndicale à laquelle elle vient d'assister. Sa voix, assez grave et un peu rauque, produit sur moi l'impression d'une certaine dureté. En l'entendant parler, je m'interroge : Marie serait-elle douée d'une personnalité rigide et autoritaire ? Quoi qu'il en soit, dans mon ressenti intérieur, j'éprouve le sentiment d'être dans une position semblable à celle d'un enfant qui exprime avec crainte une demande adressée à une grande personne. Je me demande alors si, inconsciemment, en raison de l'inquiétude diffuse que j'éprouve, je ne me refuse pas le droit de faire cette recherche sur l'enseignement de la philosophie.

Soucieux de ne pas contribuer à trop orienter les représentations de Marie à l'égard de ma recherche, je lui présente celle-ci en lui disant qu'elle a lieu dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation et qu'elle concerne l'enseignement et je réduis volontairement mes informations au strict minimum : je ne précise ni que j'enseigne moi-même la philosophie ni que l'objet de ma recherche concerne spécifiquement les professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, je lui indique que l'entretien sera enregistré et que la transcription de l'enregistrement sera soumise à une clause de confidentialité. Enfin, nous convenons d'une date et d'un lieu de rendez-vous.

3.2.1.3. Le choix du prénom

En associant autour de ce prénom, dont le choix se fit quelques jours après l'enregistrement de l'entretien, il me vint immédiatement à l'esprit qu'il m'évoquait celui d'une proche parente. Puis, poursuivant ce travail psychique associatif, je me rendis compte que Marie, la personne interviewée, présentait certaines similitudes physiques, non seulement avec cette parente, mais également avec plusieurs autres personnes, des femmes exclusivement : son âge, sa taille, son apparence vestimentaire et le soin qu'elle me semblait apporter à celle-ci. Je pense ici en particulier à une dentiste qui me suivait il y a quelques années et dont j'appris inopinément qu'elle

avait dû s'arrêter d'exercer pour « raisons médicales ». Les traits de visage de cette dentiste, qui m'évoquaient une tristesse latente, sinon une dépressivité diffuse³⁹⁸, me firent souvent l'effet de contraster nettement avec le soin particulier qu'elle apportait manifestement à son apparence physique. J'avais ainsi remarqué qu'elle portait de nombreux bijoux en or, des boucles d'oreilles et plusieurs bracelets sur le même poignet. À l'image de cette dentiste dont certains traits apparents de personnalité me paraissaient quelque peu énigmatiques, précisément en raison du contraste apparent qu'ils me semblaient receler, Marie produit sur moi une impression similaire : comme j'aurai en effet à le préciser, de nombreux aspects de son discours m'ont amené à me demander si, au cours de cet entretien, elle n'aurait pas cherché, consciemment ou non, à me dissimuler certains aspects de son rapport au métier d'enseignant.

Puis, reprenant l'analyse de cet entretien de nombreux mois après en avoir débuté la lecture, je pris conscience du fait que le prénom *Marie* me renvoyait non seulement à celui de la mère de Jésus, mais également à un détail de l'histoire biblique dont le récit, lorsque j'étais enfant, me fit forte impression : comme le rapporte en effet l'évangile de Luc³⁹⁹, Marie, si l'on apporte foi à ce texte, fut à la fois *mère* et *vierge*. Si je fais l'hypothèse que le choix de ce prénom n'est pas anodin, mais qu'il m'a été inconsciemment soufflé par l'analyse de certains éléments d'énonciation repérés dans cet entretien, je dirais que Marie, l'enseignante, produit sur moi une impression similaire à celle que suscita en moi l'idée, pleine de mystère, de la virginité de Marie, mère de Jésus : il ne s'agit pas tant ici d'une curiosité enfantine dont la sexualité aurait été l'objet, que d'une antinomie — *vierge et mère* — dont la contradiction caractéristique m'a été également suggérée par de nombreux aspects sémantiques du discours de Marie. Reprenant les mots qu'elle emploie dans l'entretien (l. 240-243) pour caractériser son rapport à la philosophie, je dirais volontiers que Marie produit sur moi l'impression qu'elle me *résiste* et me *dépasse*, me mettant, par moments, dans l'incapacité de discerner si ce qu'elle dit au sujet de sa pratique professionnelle est vrai ou inventé par elle. Je préciserai ce dernier point dans le bilan de la section consacrée à l'analyse de l'énonciation et du contenu latent.

3.2.2. *La rencontre avec Marie*

À l'occasion de cette première mise en relation au téléphone, Marie me propose que nous nous donnions rendez-vous dans son établissement, un jour de la semaine où elle a cours, un mardi après-midi. Disposant d'un peu de temps devant moi avant que ne débute l'entretien, je gare mon véhicule dans la proximité du lycée de Marie, une rue peu passante, et je consulte le manuel d'utilisation d'un logiciel informatique dédié à la gestion de projets. Ce manuel étant rédigé en anglais, je dois fournir un effort pour concentrer mon attention sur sa lecture. À cette occasion, je prends conscience du fait que celle-ci me détourne temporairement de la pensée d'un entretien que j'appréhende, notamment en raison de certains ressentis que j'ai évoqués et

398. J'emploie ce terme de dépressivité dans l'acception que lui donne Catherine Grenier, historienne de l'art (Grenier, 2004), laquelle en emprunte la notion au psychanalyste Pierre Fédida (Fédida, 2001, p. 28). Celui-ci définit la dépressivité comme « la transformation du vécu intérieur » par « l'expérience de la perte ». Grenier, C. (2004). *Dépression et subversion. Les racines de l'avant-garde*. Paris : Éditions du Centre Pompidou ; Fédida, P. (2001). *Des bienfaits de la dépression. Éloge de la psychothérapie*. Paris : Odile Jacob.

399. *Évangile selon Luc*, I, 30-35.

qu'a suscités en moi ce premier contact téléphonique avec Marie.

3.2.2.1. *Le lieu de l'entretien*

Au moment où j'entre dans l'établissement dans lequel exerce Marie, la fin des cours n'a pas encore sonné. Le lycée que je découvre est donc assez silencieux. Au téléphone, lors de notre premier contact, j'avais proposé à Marie de la rejoindre directement devant une salle de classe qu'elle m'aurait indiquée. Mais, n'ayant encore aucune idée de la pièce dans laquelle cet entretien pourrait avoir lieu, Marie m'avait proposé de la retrouver en salle des professeurs. Cherchant mon chemin jusqu'à cette salle, je trouve finalement cette dernière dans un couloir du premier étage et m'assieds sur un petit banc, face à la porte d'entrée de cette pièce. Quelques minutes plus tard, une dame entre dans ce couloir, le pas pressé, et me demande si je suis la personne avec laquelle elle a rendez-vous. Puis, après que nous nous soyons salués, Marie m'explique qu'elle sort tout juste d'un conseil de classe et me prie de l'attendre là, dans le couloir, quelques instants. Elle entre alors dans la salle des professeurs, en ressort au bout de quelques minutes et me propose d'entrer dans une petite pièce qui se trouve à proximité et dans laquelle elle me prie à nouveau de l'attendre encore quelques instants.

Ces deux éléments d'observation auront une incidence sur ma perception ultérieure de certains aspects du discours de Marie. En me mettant en effet à deux reprises dans la situation d'avoir à l'attendre, je me demande si Marie n'aurait pas cherché inconsciemment à différer mon désir de faire cet entretien. Or, comme je le découvrirai lors de l'analyse de ce dernier, cet élément n'est pas anodin : le discours de Marie, en effet, est ordonné en grande partie autour d'un ressenti d'insatisfaction. Marie paraît en effet avoir organisé son existence, et non pas seulement sa vie professionnelle, autour d'un métier qui, paradoxalement, alors même qu'il semble nourrir son insatisfaction, lui procure un certain plaisir. Je reviendrai sur cet aspect de son discours manifeste dans l'analyse de l'énonciation et du contenu latent.

Ce jour-là est pluvieux et le ciel est sombre. En dépit de la lumière ambiante, diffusée par un plafonnier, et d'une fenêtre large et haute, la pièce dans laquelle nous nous installons est donc peu éclairée. Je m'assieds dos à cette fenêtre qui offre un point de vue en profondeur sur l'entrée du lycée, laquelle se trouve en contre-bas, à quelques mètres en dessous de la pièce. Marie s'installe face à moi.

Rétrospectivement, cette absence de luminosité vient renforcer mon impression d'une dépressivité latente. Ainsi, je note que Marie me fait penser à un personnage de la pièce de théâtre de Jean-Paul Sartre qui s'intitule *Huis clos*. Cette pièce elle-même m'évoque un lieu coupé du monde. Mon impression est sans doute renforcée par le fait que je n'entends aucun bruit en provenance du couloir ou du hall d'accueil de l'établissement.

3.2.2.2. *Portrait de Marie*

Marie est une enseignante d'une cinquantaine d'années. J'évalue cet âge au fait qu'elle ait pu me dire, au cours de l'entretien, d'une part, qu'elle enseignait la philosophie depuis plus de trente ans (l. 4 ; l. 283) et, d'autre part, qu'elle était « *tout près de la retraite* » (l. 42). Le jour

de notre rencontre, Marie porte des vêtements sombres et des bracelets dorés. Elle est vêtue avec un soin et une élégance manifestes et cet élément d'observation m'évoque immédiatement plusieurs personnes qui, dans mon souvenir, présentent entre elles certaines similitudes physiques : il s'agit de deux autres femmes du même âge qui attachent un intérêt manifeste à leur apparence physique en apportant à celle-ci un soin particulier dans le choix de leurs vêtements et de leur parure et dont certains traits de personnalité m'évoquent une certaine dépressivité. Cette différence d'âge entre Marie et moi renforce en moi le sentiment d'être dans une position d'adolescent à son égard, comme si la part psychique de mon « soi d'élève » (Blanchard-Laville, 2001, p. 80)⁴⁰⁰ était sollicitée par cette rencontre. De surcroît, alors même que, compte tenu de l'une de ses questions à mon sujet au cours de l'entretien — « *je ne sais pas moi je ne connais pas je ne sais pas euh quelle formation vous avez si vous êtes vous-même euh philosophe ou non mais euh* » (l. 102-103) —, elle ignore selon toute vraisemblance ma qualité d'enseignant et de professeur de philosophie, je redoute qu'elle ne m'interroge sur ma manière d'enseigner, comme le ferait une inspectrice. Ainsi que je le découvrirai en explorant la transcription de l'entretien, Marie paraît adopter à mon égard une certaine directivité dont il me semble trouver un écho dans son évocation de la relation qu'elle entretient à ses élèves, élèves qu'elle décrit comme des « *enfants* » (l. 324) qui « *viennent d'arriver au monde* » (l. 325) et dont elle m'explique qu'ils ne lui apprennent rien : « *c'est pas eux qui m'apprennent les choses* » (l. 323), me dit-elle ainsi, ajoutant aussitôt : « *ils n'ont rien à m'apprendre* » (l. 324).

3.2.3. Le déroulement de l'entretien

Cet entretien a duré quarante-deux minutes exactement, depuis le moment où j'énonce ma consigne jusqu'à l'instant où j'en arrête l'enregistrement. Par comparaison avec les autres entretiens dont la durée est autour de trente minutes, celui-ci a donc duré un peu plus longtemps. Au chapitre précédent⁴⁰¹, évoquant la durée des entretiens réalisés, j'ai proposé, à titre d'hypothèse, que cette dernière pourrait être étroitement liée à la durée de l'une des épreuves orales d'admission des concours de recrutement de professeurs de l'enseignement secondaire. S'agissant particulièrement de cet entretien, j'incline à penser que sa durée pourrait être également un effet d'un certain évitement de parole dont Marie me paraît avoir témoigné à plusieurs reprises au cours de notre rencontre, comme si cet évitement avait pu concourir à sa volubilité ou comme si, voulant éviter d'avoir à aborder un aspect manifestement désagréable, voire douloureux, de son métier, Marie avait cherché à contourner cette question et s'était tenue au bord de celle-ci.

3.2.3.1. Quelques instants avant l'entretien

Durant les quinze secondes qui précèdent le début de l'entretien, et alors que j'ai déjà enclenché l'enregistrement, j'éprouve le besoin de dire à Marie ce que je lui avais indiqué au téléphone au sujet de la confidentialité de cet entretien. Je lui rappelle ainsi que la transcription écrite de

400. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

401. Voir la section 2.2.4.1, page 146.

l'enregistrement sera complètement anonymisée. Elle me demande alors si le nom de l'établissement sera mentionné. Je lui réponds par la négative. Puis, elle m'interroge afin de savoir si la mention de la discipline qu'elle enseigne apparaîtra tout de même, ce que je lui confirme. Plusieurs années après avoir transcrit cet entretien, et tandis que je relisais des notes que j'avais prises dans la perspective de présenter les circonstances dans lesquelles celui-ci s'était déroulé, je me suis demandé ce qui avait pu amener Marie, consciemment ou non, à m'adresser deux questions relatives à la préservation de son anonymat, et donc de son identité. Sur ce point, plusieurs éléments d'énonciation que je vais exposer à présent ont retenu mon attention.

D'un côté, un passage de l'entretien me conforte dans l'idée que Marie était vraisemblablement préoccupée par cette question de la confidentialité. Ainsi, à la vingt-huitième minute de l'enregistrement, alors qu'elle évoque son ancienneté dans l'enseignement de la philosophie et son respect pour la discipline qu'elle enseigne, Marie me dit, enchaînant dans la même phrase deux énoncés dont la juxtaposition me semble contradictoire : « *bon ne donnez pas des indices qui pourraient mais bon je vais vous dire je m'en fous* » (l. 282-283). De l'autre côté, plusieurs indices m'inclinent à faire l'hypothèse qu'une certaine ambivalence à l'égard de ma consigne ainsi qu'une forme de duplicité auraient pu également orienter le discours de Marie au cours de l'entretien. Ainsi, à la vingt-quatrième minute de l'enregistrement, tandis qu'elle évoque la « *gueule* » (l. 243) du « *prof de philo* » (l. 243) et le souvenir que ses élèves auraient pu retenir de celle-ci, Marie me confie, comme pour relativiser ce qu'elle venait d'évoquer, d'un côté, qu'elle peut « *dire une chose et son contraire* » (l. 246) et qu'« *à propos de toute chose on peut dire une chose et son contraire* » (l. 246-247). Puis, ajoutant aussitôt qu'elle me « *raconte un truc bon* » (l. 247) et que je sens « *des accents de vérité* » (l. 248) dans ce qu'elle dit, elle me confie alors : « *tout d'un coup je me suis lancée là j'ai vu une piste et allez hop je vais jusqu'au bout puis finalement peut-être que demain je vous dirai que je vous ai sorti un chapelet de conneries bon euh voilà* » (l. 248-250). Enfin, elle conclut cette proposition en répétant des mots qu'elle vient de prononcer : « *on peut toujours dire une chose et son contraire donc euh* » (l. 250-251).

Cette courte séquence qui témoigne d'une certaine authenticité de parole suscite pourtant mon étonnement : en effet, d'un côté, si Marie semble évoquer le problème de l'univocité de la vérité, de l'autre côté, en s'exprimant aussi directement sur son rapport à sa véracité, je me demande si elle ne m'invite pas à penser qu'elle aurait pu me mentir. Aussi ai-je été amené à réfléchir à nouveau à l'incidence que mon intermédiaire pour cette rencontre aurait pu exercer sur le déroulement de celle-ci : le fait que Marie était une collègue de travail de l'intermédiaire qui m'avait mis en contact avec elle aurait-il pu interférer dans sa prise de parole ? En ce sens, Marie aurait-elle éprouvé une certaine réticence à l'idée de se confier à quelqu'un que connaissait sa collègue de travail ?

Quelle que soit la part, consciente ou non, qu'aurait pu prendre cette connaissance professionnelle dans son discours, j'incline à penser que Marie, qui découvrit ma consigne au moment où je l'énonçai et n'avait donc « *rien préparé* » (l. 26), réagit très vivement à mon invitation à s'exprimer. Dès la première minute de l'entretien, en effet, mettant en question ma consigne, comme je vais l'exposer dans les sections suivantes, elle s'exclame au sujet de celle-ci : « *qu'est-ce que*

vous voulez que je vous dise que je vous dise comment un prof de philo au bout de trente ans peut croire encore en son métier » (l. 8-9). Aussi, en dépit du fait qu'elle ait pu me dire, à la septième minute de l'entretien, « *je vais vous dire les choses comme elles arrivent puisque j'ai rien préparé* » (l. 25-26), cette exclamation m'incline à faire l'hypothèse que Marie pourrait avoir ressenti cet entretien, sinon comme une mise en danger, du moins comme une mise en question possible de sa professionnalité, ainsi que me paraissent en témoigner plusieurs moments de l'entretien : le premier, lorsque, à la dix-septième minute de l'enregistrement, comme si elle cherchait à se rassurer sur ses compétences professionnelles, elle me rapportera des éloges que son inspectrice lui a prodigués (l. 118) et qui lui ont fait « *énormément plaisir* » (l. 120) ; le second, lorsque, après m'avoir demandé de ne pas donner d'indices qui pourraient concourir à l'identifier (l. 282-283), elle me dira : « *je m'en fous* » (l. 283) ; le dernier, lorsque me suggérant manifestement d'arrêter l'enregistrement, Marie me dira : « *voilà je vous ai tout dit moi voilà je peux plus rien vous dire hein* » (l. 433), ajoutant aussitôt : « *je sens qu'il va falloir vous contenter de ça* » (l. 435).

3.2.4. Quelques remarques sur l'analyse de cet entretien

Entre le moment où cet entretien a été enregistré, en mars 2013, et le moment où la rédaction de son analyse a été achevée, en juin 2018, la transcription de l'enregistrement a donné lieu à de nombreuses lectures et analyses, menées de front avec l'élaboration d'autres entretiens. Jusqu'à l'étape de sa rédaction finale, le travail élaboratif effectué sur cet entretien a donc été en grande partie discontinu. Il y a à cela plusieurs raisons, que je vais exposer pas à pas, qui tiennent en grande partie à l'impact psychique de certains aspects du discours de Marie sur mon contre-transfert d'apprenti-chercheur et de professeur de philosophie.

3.2.4.1. Des attentes déçues

À l'issue de ma rencontre avec Marie, mon premier ressenti à l'égard de cet entretien fut, au sens figuré du mot, *catastrophique*. D'un côté, en effet, j'avais l'impression que Marie ne m'avait rien dit qui eût pu confirmer certaines hypothèses que j'avais formées en débutant ces entretiens. Je pense ici, en particulier, à une attente que mon expérience professionnelle avait contribué à susciter : j'avais imaginé être en capacité de repérer, dans le discours d'un enseignant, des effets psychiques de ce que j'appelais alors le bouleversement de l'oralité savante. À cette étape de ma recherche, je n'avais pas encore fait l'expérience de concevoir clairement et d'intégrer psychiquement la réalité épistémologique suivante : dans ma naïveté d'apprenti-chercheur, mais également dans mon contre-transfert défensif d'enseignant, j'étais acquis intellectuellement à l'idée que l'analyse de matériaux issus des entretiens me permettrait de *vérifier* des hypothèses construites *en amont* de ceux-ci, alors que, comme je le compris peu à peu, ces entretiens avaient seulement vocation à me permettre de proposer des hypothèses interprétatives que des élaborations psychiques auraient concouru à faire émerger. De l'autre côté, lors de ma rencontre avec Marie, j'avais été particulièrement sensible à une tonalité dépressive qu'il m'avait semblé percevoir dans plusieurs de ses remarques à l'égard de son métier. Cette dé-

pressivité latente, qui entrait en résonance avec la projection, sur Marie, de certains de mes propres éprouvés professionnels, m'avait d'autant plus affecté qu'elle me semblait diffuse et diffractée dans son discours et que, de ce fait, il m'était difficile d'en cerner précisément les contours. C'est la raison pour laquelle, au sortir de l'entretien, puis lors de la réécoute de son enregistrement, j'éprouvai un certain découragement. J'avais en effet l'impression que Marie non seulement s'était efforcée, consciemment ou non, de se détourner de ma consigne, me privant ainsi d'un matériel verbal qui eût pu me permettre d'explorer des aspects significatifs de sa vie psychique, mais que, de surcroît, comme m'inclinaient à le supposer plusieurs séquences que je vais évoquer, je pouvais mettre en doute la véracité de certaines de ses paroles. Aussi me fut-il assez difficile de me mobiliser psychiquement pour travailler continûment à l'exploration de son discours.

3.2.4.2. *Une association psychique à l'origine de nouvelles hypothèses*

Puis, progressant dans l'analyse de l'entretien avec Sylvain dont certaines séquences avaient suscité en moi un découragement analogue, j'appris peu à peu à élaborer psychiquement ces premières impressions en m'efforçant d'en faire un outil d'analyse plutôt que de les appréhender comme un écueil qui m'eût empêché toute progression. Finalement, lorsque mon analyse de l'entretien avec Sylvain m'eut permis de réélaborer certains des ressentis qui m'avaient affecté à l'occasion de mon exploration du discours de Marie, comprenant alors qu'il me fallait, non pas tenter de contrôler ce ressenti, mais le laisser plutôt se déployer en moi pour que je pusse alors l'élaborer psychiquement, je pris conscience de l'association psychique suivante : à l'image du personnage mythologique de la Sphinge que j'évoquais au début de l'analyse de cet entretien, personnage dont le caractère hybride, indissociable de l'énigme qu'il adresse à Œdipe, participe également du mystère qui entoure son identité (Caumont, 2007)⁴⁰², je me rendis compte que de nombreux éléments d'énonciation du discours de Marie produisaient sur moi l'impression d'une certaine duplicité, comme si, s'identifiant à la philosophie qui, selon elle, « *ne se laisse posséder par personne* » (l. 46-47), Marie s'était efforcée, bien malgré elle, de se dérober à une parole qui m'eût permis de produire un savoir heuristique à son sujet. Pourtant, comme je l'ai également indiqué précédemment, j'avais eu le sentiment que ses premières questions étaient précisément destinées, même si cela n'était vraisemblablement pas conscient, à me solliciter dans ma position d'apprenti-chercheur afin que je produisisse un savoir dont elle serait l'objet propre. Aussi, au terme de cette analyse, je ressentis une forme d'incapacité à identifier clairement les ressentis de Marie à l'égard de son métier tant ceux-ci me paraissaient inconstants et protéiformes en raison des nombreuses contradictions dont ils me semblaient entremêlés. Je voudrais donner deux exemples de séquences qui ont tout d'abord contribué à susciter en moi de tels éprouvés, puis, finalement, à la faveur de nouvelles analyses, m'ont donné matière à réélaborer mes premières hypothèses.

402. Je me réfère, sur ce point, à l'article du psychologue clinicien Frédéric Caumont. Caumont, F. (2007). Quand Œdipe rencontre la Sphinge. *Imaginaire & Inconscient*, 20(2), 109-121. doi : 10.3917/imin.020.0109.

Séquence 1 : lorsque Marie affirme pouvoir dire une chose et son contraire

À la vingt-troisième minute de l'entretien, évoquant la difficulté « *dans la vie d'inventer du sens* » (l. 240), Marie me dit tout d'abord : « *j'essaye de vous dire que c'est très important ce que je fais et que c'est très grave ce que je dis que ce serait un drame si la philosophie disparaissait / oui oui //* » (l. 241-242). Puis, abordant la représentation que ses élèves auraient de « *leur prof de philo* » (l. 243), elle ajoute aussitôt : « *et puis peut-être qu'en fin de compte oui ils retiennent ma gueule de leur prof de philo son style parce que le prof de philo il est toujours un peu singulier c'est peut-être ça qu'ils retiennent* » (l. 242-244). Enfin, elle conclut cette courte séquence en me disant, au sujet de ses élèves, que ces derniers ont peut-être « *complètement oublié* » (l. 245) les propos de « *leur prof de philo* » (l. 243) et que « *ça leur est passé complètement à côté puis il reste euh bon il reste rien voyez* » (l. 245-246). Enchaînant immédiatement, Marie entreprend alors ce que j'inclinerais à considérer comme une mise en cause potentielle de la véracité et de la sincérité de son témoignage. Je la cite : « *je veux dire je peux dire une chose et son contraire / à propos de toute chose on peut dire une chose et son contraire* » (l. 246-247). Ainsi, m'expliquant qu'elle me « *raconte un truc* » (l. 247) et que je sens « *des accents de vérité* » (l. 248), Marie me dit : « *je suis peut-être en train de voilà tout d'un coup je me suis lancée là j'ai vu une piste et allez hop je vais jusqu'au bout* » (l. 248-249), et finit par affirmer : « *puis finalement peut-être que demain je vous dirai que je vous ai sorti un chapelet de conneries bon euh voilà on peut toujours dire une chose et son contraire* » (l. 249-251).

Séquence 2 : lorsque Marie dit le contraire de ce qu'elle dit

La seconde séquence que je souhaiterais évoquer intervient au cours de la quarantième minute de l'entretien, alors que je relance Marie sur ses dernières paroles. Répondant à une partie de ma relance — « *et comment est-ce que vous le vivez ça alors en classe* » (l. 406) —, Marie me répond en associant, dans la même phrase, deux propositions de sens contraires, introduites par un modalisateur de certitude — « *je sais pas* » (l. 407) — et soulignées ici en caractères gras : « *je sais pas j'ai envie de vous redire la même chose bien **je le vis bien je le vis c'est de l'inconfort j'ai de l'inconfort en moi*** » (l. 407-408).

Réélaboration de nouvelles questions d'identité

Comme en témoignent notamment ces deux séquences, de nombreux éléments d'énonciation pourraient dénoter une position d'ambivalence de Marie à l'égard de ses propres paroles, comme si elle n'était pas certaine de la justesse de son discours. Ce soupçon sur soi m'a donc amené à chercher à comprendre ce qu'une telle perplexité pourrait signifier sur le plan psychique inconscient. Je me suis demandé, en particulier, ce dont son incertitude à l'égard de son propre discours pourrait témoigner, dans l'ici et maintenant de notre rencontre, pour que je puisse, à mon tour et comme en miroir de son incertitude apparente, en éprouver moi-même certains effets en doutant de la véracité de ses propos : à travers l'expression de ce doute et de cette ambivalence, Marie aurait-elle cherché, inconsciemment, à détourner son attention et, par suite, ma

propre curiosité d'apprenti-chercheur, de l'évocation d'aspects douloureux ou inconfortables de sa profession ? Et cette indécision dirait-elle également quelque chose de certaines modalités de son rapport au discours philosophique et, par delà, à l'enseignement de la philosophie ?

Songeant au fait que cet entretien avait été, pour Marie, une occasion de relater certains aspects de son histoire et de sa famille et, en particulier, à la huitième minute de l'enregistrement (l. 83), de faire une allusion à un épisode de son adolescence — « *j'étais une jeune fille de dix-sept ans et j'avais besoin de vérité et de courage face à la vérité* » (l. 85-86), me dit-elle ainsi —, j'en vins alors à me demander si son témoignage, en raison des contradictions mêmes que je viens d'évoquer, n'était pas à l'image de ce que Marie avait supposé d'emblée, à son propre sujet, lorsqu'elle m'avait fait part du fait que son ressenti n'était « *sans doute pas aujourd'hui* » (l. 4) le même que celui qu'elle pouvait avoir il y a « *dix ans vingt ans* » (l. 5) ou au tout début de sa carrière (l. 5-6). Puis, une réélaboration psychique de ces premiers éléments d'énonciation m'amena à associer cette idée d'un ressenti et d'une identité qui seraient en mouvement, changeant au cours du temps et d'expériences personnelles, avec la question philosophique de l'identité personnelle, et, plus particulièrement, avec le problème philosophique du même et de l'autre, du soi et du même, tel qu'il est appréhendé par Paul Ricœur dans plusieurs de ses ouvrages (Ricœur, 1985, 1990)⁴⁰³ à travers les notions de *mêmeté*, notion ayant l'acception d'une identité à soi-même dans le temps (Ricœur, 1990, p. 167-168), substantielle et immuable, en dépit des nombreuses transformations qui peuvent venir l'altérer, de la « *diversité de ses états* » (Ricœur, 1985, p. 442) et d'*ipséité*, laquelle renvoie à l'expérience d'une reconnaissance de soi en tant que soi-même.

Dans *Temps et récit* (Ricœur, 1985, p. 442), puis dans *Soi-même comme un autre*, Paul Ricœur avait en effet proposé, à travers une problématisation de la question de la permanence de l'identité personnelle au fil du temps historique, de concevoir l'identité narrative, définie comme l'assignation d'une identité qui résulterait d'un récit sur soi empruntant autant à l'histoire biographique qu'à la fiction (Ricœur, 1990)⁴⁰⁴, comme étant constitutive de l'identité personnelle, notamment en raison du « *dilemme du Même et de l'Autre* » (Ricœur, 1985, p. 443) auquel elle permettrait d'échapper, puisqu'elle pourrait inclure « *le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie.* »

L'hystérie et l'être-vrai du soi

De proche en proche, cette exploration de l'œuvre de Paul Ricœur m'amena finalement à m'intéresser à certains de ses commentateurs. Parmi ceux-ci, une hypothèse de Camille Abettan (Abettan, 2014)⁴⁰⁵, psychiatre et philosophe de formation, retint particulièrement mon attention. Dans un article qu'il avait consacré à l'hystérie, Camille Abettan avait entrepris, notamment à partir d'une lecture de l'ouvrage de Paul Ricœur *Soi-même comme un autre* (Ricœur,

403. Ricœur, P. (1985). *Temps et récit 3. Le temps raconté*. Paris : Éditions du Seuil ; Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

404. Il s'agit de la sixième étude de *Soi-même comme un autre*, p. 138 et p. 175.

405. Abettan, C. (2014). L'hystérie : une pathologie de l'attestation ? *PSN*, 12(3), 73-84.

1990)⁴⁰⁶, et, plus particulièrement, d'une relecture de la notion ricœurienne d'*attestation*, notion que je vais définir, de repenser le mode de présence de l'hystérie à travers une approche phénoménologique et herméneutique. Dans *Soi-même comme un autre*, réélaborant la question de l'identité du sujet dans le cadre d'une herméneutique du soi, Paul Ricœur appréhendait la notion d'*attestation* comme l'expérience d'un mode de présence à soi-même qui se fonderait à la fois sur le ressenti d'une ipséité irréductible, c'est-à-dire d'une manière singulière d'être soi, et, comme l'analyse un commentateur de Paul Ricœur, Marc-Antoine Vallée (Vallée, 2010)⁴⁰⁷, sur « l'assurance que possède le soi d'exister en tant qu'être capable » (p. 35), et, plus précisément, sur « la confiance du soi quant à ses capacités fondamentales, l'assurance qu'il a d'exister comme un être agissant et souffrant » (p. 36). Pour Paul Ricœur, l'être-vrai du soi, son authenticité pour soi-même et autrui, s'appréhenderait ainsi « comme un mode de vérité se rapprochant davantage du témoignage et de la conviction profonde et dont le contraire serait le soupçon. » (p. 35-36) Quant à l'attestation de soi, elle participerait, dans une autre analyse que propose une commentatrice de Paul Ricœur, Laure Assayag (Assayag, 2016)⁴⁰⁸, d'« une manière d'exister sur le mode de l'ipséité » qui ne relèverait, « ni de la certitude, ni de la vérification, mais de l'assurance et de la confiance » (p. 168). Cette particularité de l'attestation expliquerait en partie la raison pour laquelle le soi ne cesserait « jamais de s'attester dans une créance » (p. 168), à l'opposé de toute certitude sur soi.

Dans l'interprétation qu'en propose Camille Abettan (Abettan, 2014)⁴⁰⁹ à partir des analyses de Paul Ricœur, la notion d'attestation confronterait ainsi tout sujet à « l'impossibilité foncière de prouver son identité, et de s'assurer de façon garantie et absolue que la compréhension que l'on a de soi est vraie », c'est-à-dire « vérifiée » (p. 77). En effet, si un sujet peut attester qu'il « possède telle et telle qualité » (p. 77), il n'est pas possible de « le prouver une fois pour toutes jusqu'à en faire une connaissance vérifiée et garantie. » (p. 77) C'est précisément une telle difficulté à faire fond sur « une histoire manifestant une identité propre et au travers de laquelle le sujet s'atteste dans sa dimension d'ipséité » (p. 79) que rencontrerait l'hystérique. Cela expliquerait, pour Camille Abettan, le fait que le mode de présence de l'hystérie se caractérise « par un rapport à soi et une compréhension de soi qui éveillent le soupçon quand à leur validité. » (p. 82)

Rétrospectivement, parvenu au terme de l'analyse de cet entretien, premier dans l'ordre chronologique d'enregistrement, mais dernier dans l'ordre d'élaboration, ce sont certains de ces mouvements psychiques inconscients, caractéristiques d'un certain mode de présence hystérique, dont il me semblera rencontrer un écho dans de nombreux éléments d'énonciation du discours de Marie. Lorsque, par exemple, dans l'une des deux séquences que je viens d'évoquer⁴¹⁰, Marie m'explique, non sans modaliser son propos en employant à deux reprises l'ad-

406. Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

407. Vallée, M.-A. (2010). Quelle sorte d'être est le soi ? Les implications ontologiques d'une herméneutique du soi. *Études Ricœuriennes / Ricœur Studies*, 1(1), 34-44. doi : 10.5195/errs.2010.10.

408. Assayag, L. (2016). Penser la confiance avec Paul Ricœur. *Études Ricœuriennes / Ricœur Studies*, 2(7), 164-186. doi : 10.5195/errs.2016.318.

409. Abettan, C. (2014). L'hystérie : une pathologie de l'attestation ? *PSN*, 12(3), 73-84.

410. Il s'agit de la séquence 3.2.4.2, page 163. Cette séquence s'intitule *Séquence 1 : lorsque Marie affirme pouvoir dire une chose et son contraire*.

verbe *peut-être*, qu'elle a « *vu une piste* » (l. 249), mais que « *demain* » (l. 250), elle me dira qu'elle a « *sorti un chapelet de conneries* » (l. 250), on pourrait faire l'hypothèse qu'elle témoigne ainsi, par ce discours qui m'inspire du soupçon à son sujet, d'un tel mode de présence hystérique à l'autre, comme si, me mettant inconsciemment dans une situation d'indécision, de doute, de non-savoir à son égard, situation similaire à celle dans laquelle elle dit vouloir mettre ses élèves en classe (l. 123), elle résistait à toute prise, ne se laissant, telle la philosophie, « *posséder par personne* » (l. 46-47).

Cette dernière phase de mon travail psychique élaboratif m'amena ainsi à explorer à nouveau la notion d'« *enrichissement personnel* » (l. 27), notion dont une première lecture de la transcription de cet entretien avait retenu immédiatement mon attention. Il me sembla, en effet, que cette duplicité de Marie n'était peut-être pas sans liens avec le fait que j'ai pu l'associer au personnage mythologique de la Sphinge, dont le corps, hybride, rend difficilement concevable, sinon toute assignation d'identité, du moins, comme le propose Frédéric Caumont (Caumont, 2007)⁴¹¹, « l'attribution d'un Soi unitaire » (p. 113). Je me suis demandé si cet « *enrichissement personnel* » (l. 27) que Marie évoque dès la septième minute de l'entretien et dont elle dit faire l'expérience en classe ne serait pas un effet psychique d'un scénario inconscient à travers lequel, mettant l'autre, c'est-à-dire ses élèves, dans une situation de non-savoir à laquelle l'enseignement de la philosophie l'autoriserait puisqu'elle est fondatrice de la philosophie elle-même⁴¹², elle conjurerait toute assignation d'identité la concernant.

3.3. CONTENU MANIFESTE CHRONOLOGIQUE

Ayant entendu ma consigne, Marie commence par expliquer qu'elle enseigne la philosophie « *depuis très longtemps* » (l. 3) et que, de ce fait, son « *sentiment* » (l. 5) a évolué avec les années. Puis, elle s'interrompt et me demande de lui préciser ma question : « *euh la question que vous me posez c'est comment vous vivez votre enseignement de la philosophie à l'âge que vous avez ou comment euh un prof de philo vit son enseignement de la philosophie* » (l. 6-8). Elle m'interroge alors directement sur ce qu'elle pourrait avoir à répondre à cette question et me dit : « *qu'est-ce que vous voulez que je vous dise* » (l. 8). Les questions qu'elle enchaîne ensuite portent sur l'objet même de la consigne qu'elle cherche à clarifier : « *est-ce que vous voulez que je vous dise comment de façon générale un prof de philo et ici en l'occurrence le prof de philo que je suis vit euh son rapport à l'enseignement c'est ça* » (l. 9-11). Puis, elle poursuit son travail d'éclaircissement de la consigne et me demande pour quelles raisons je m'intéresse à la philosophie (l. 15). Je lui explique alors brièvement que mon travail de recherche porte spécifiquement sur l'enseignement de la philosophie (l. 18). Elle me dit alors qu'elle l'ignorait (l. 19) et se lance dans un premier développement consacré à la question de l'apprentissage.

411. Caumont, F. (2007). Quand Œdipe rencontre la Sphinge. *Imaginaire & Inconscient*, 20(2), 109-121. doi : 10.3917/imin.020.0109.

412. Je me réfère, sur ce point, à un commentaire d'histoire de la philosophie fondateur d'une certaine conception de la démarche socratique. Pour Émile Boutroux (Boutroux, 1989), en effet, l'ignorance consciente d'elle-même à laquelle, selon lui, viserait Socrate dans les dialogues de jeunesse de Platon, constituerait l'unique et essentielle condition de possibilité de toute recherche ultérieure de vérité. Boutroux, É. (1989). *Leçons sur Socrate*. Paris : Éditions universitaires. Ces leçons datent de 1880-1881.

Elle m'explique ainsi qu'elle vit son enseignement « *comme un enrichissement personnel* » (l. 27) et me fait part d'une conviction : « *je suis presque convaincue que dans mes cours j'en apprends davantage que mes élèves* » (l. 27-28). Cette première association est suivie d'une analyse de son propre rapport à l'acte de concevoir des cours et de faire cours : « *même si j'ai bien préparé mes cours même s'il me semble maîtriser mes contenus il n'empêche que le fait d'exposer ces contenus aux élèves euh me donne toujours à penser* » (l. 30-32). Elle se demande alors si ses collègues des autres disciplines peuvent faire l'expérience de ce dernier aspect de l'enseignement, aspect qu'elle « *trouve vraiment très très positif* » (l. 34).

Marie établit ensuite un lien entre le métier d'enseigner la philosophie et une « *inquiétude fondamentale* » (l. 41) que celui-ci nourrirait. Cette thématique de l'inquiétude s'inscrit dans un développement consacré à la question de sa propre retraite professionnelle et de son devenir au moment de celle-ci : à quelque années de la « *retraite* » (l. 42), Marie m'explique qu'une « *grande question* » (l. 41-42) l'anime aujourd'hui : « *qu'est-ce que je vais devenir qu'est-ce que je vais être quand je ne serai plus un professeur de philosophie* » (l. 43-44). Elle se lance alors dans un essai de définition du « *prof de philo* » (l. 44) et s'interroge à nouveau sur son devenir au moment de la retraite (l. 48) en affirmant ne pas savoir si elle peut « *continuer à être sans être le professeur de philosophie* » qu'elle est (l. 51-52).

La consigne connaît alors une nouvelle modulation : comme à la ligne 13, Marie l'infléchit à nouveau : « *qu'est-ce que c'est qu'enseigner la philosophie* » (l. 52-53). Puis, elle aborde la question de la spécificité de l'enseignement de la philosophie et de son choix comme profession. Il s'agirait là, selon elle, d'un choix de vie et non pas seulement d'un choix professionnel (l. 57). Elle affirme ainsi qu'« *on choisit pas d'enseigner la philosophie comme on choisit d'enseigner l'anglais* » (l. 56) et insiste sur ce dernier aspect de son métier en expliquant que « *choisir d'enseigner la philosophie c'est choisir de cheminer toujours quoi et de creuser toujours dans le même sillon hein euh /* » (l. 58-59). Elle me dit qu'elle n'est jamais autant elle-même que lorsqu'elle fait « *un cours de philo* » (l. 62), la philosophie étant une discipline avec laquelle, dit-elle, on ne peut pas « *tricher* » (l. 65).

Je formule alors une relance sans en préciser l'objet : « *oui et comment vous le comprenez* » (l. 66). Marie m'explique qu'elle a « *choisi la philosophie contre la tricherie* » (l. 69). Puis, elle évoque sa découverte de la philosophie en classe de terminale (l. 69-70). Après avoir fait une brève allusion à son milieu social en expliquant à mots couverts que la philosophie, compte tenu de son « *histoire familiale* » (l. 83), répondait à un « *besoin de vérité* » (l. 83), elle poursuit sur le thème de la tricherie et explique que faire des cours de philosophie, c'est ne pas se raconter d'histoires (l. 88). Il s'agit en effet pour elle d'arriver à vivre sans se voiler la face (l. 98). Elle évoque alors très brièvement des souvenirs d'étudiante et explique que ses professeurs avaient ce « *courage-là d'affronter* » (l. 90), courage qu'elle rencontre également chez ses contemporains, qu'il s'agisse d'universitaires et de collègues rencontrés lors de journées d'étude ou d'amis proches (l. 91-100).

Je la relance sur cette notion d'affrontement : « *et affronter euh quoi donc* » (l. 101). Marie m'explique qu'il s'agit d'affronter « *l'absurdité de l'existence humaine* » (l. 102). Sans clarifier

le sens des mots qu'elle emploie, elle précise ce dernier point en affirmant qu'elle se réfère au fait que « *ça n'a pas de sens et qu'il faut en inventer un / absolument [...] tout en sachant qu'on invente [...] et faire comme si ça avait du sens en soi* » (l. 104-106). Elle conclut cette séquence en affirmant qu'il s'agit d' « *affronter ce vide-là* » (l. 113).

Je la relance brièvement et lui demande s'il s'agit d'affronter ce vide « *en classe* » (l. 114). Elle répond en acquiesçant et précise « *en classe aussi* » (l. 115). Elle s'interrompt alors et enchaîne avec un souvenir récent d'inspection. L'inspectrice qu'elle a rencontrée lui a dit qu'elle était « *très claire* » (l. 120), mais « *sans simplifier* » (l. 121). Elle associe ce souvenir à sa relation avec ses élèves qu'elle appelle « *jeunes gens* » (l. 124). Elle explique ainsi que ce qui l'intéresse « *le plus* » (l. 123) dans son métier, c'est le fait d'avoir à faire savoir aux élèves que la vie leur imposera de « *prendre des décisions à partir de rien* » (l. 126). C'est la raison pour laquelle elle met ses élèves « *devant cette situation aussi souvent que possible* » (l. 133). En effet, m'explique-t-elle, face à cette incertitude de la décision à prendre, ne pouvant pas « *rester sans savoir* » (l. 134), il faut « *risquer une hypothèse* » (l. 134-135) en sachant qu'il n'y a « *aucune vérité absolue nulle part* » (l. 137-138), mais que la vie est faite de « *trucs* » (l. 143) que les élèves « *auront bricolés* » (l. 143). Le courage consiste ainsi, selon elle, à « *continuer dans l'incertitude* » (l. 156). C'est d'ailleurs là le témoignage qu'offrent « *nos philosophes* » (l. 159-160).

Je formule alors une relance : « *et en classe alors comment euh vous le vivez ce cet enseignement* » (l. 165). Elle me répond en affirmant qu'elle le vit « *bien très bien très très bien* » (l. 166). Elle trouve satisfaisant le fait de constater que son discours produit des effets sur ses élèves, qu'il « *les déroute ou au contraire les apaise* » (l. 173-174). Cette dernière réflexion lui fait dire : « *heureusement que je suis là* » (l. 170), ce à quoi elle s'empresse d'ajouter qu'il s'agit là d'une assertion qui « *manque totalement de modestie* » (l. 169-170).

Puis, elle m'explique qu'en dépit du fait que les élèves « *ne travaillent pas chez eux* » (l. 179) ou qu'ils « *bavardent* » (l. 190), « *ce serait un drame* » (l. 188) « *si on supprimait la philosophie dans les classes de terminale* » (l. 187-188). Elle affirme en effet que « *ce qui se vit entre un prof de philo et sa classe c'est très fort* » (l. 192-193). Elle évoque alors la figure du « *prof de philo* » (l. 200) dont on se souvient « *toujours* » (l. 200) et décrit celui-ci comme quelqu'un d'« *un peu fragile* » (l. 197), « *très souvent absent* » (l. 198), « *un peu bordel* » (l. 198), « *dans une espèce de monologue euh complètement hermétique pour les élèves* » (l. 199).

Elle enchaîne alors sur le thème des attentes à l'égard de la philosophie : « *on a une attente par rapport à cette discipline-là* » (l. 202). Elle décrit le moment où, en terminale, les élèves découvrent leur professeur de philosophie et explique que la philosophie est comme une « *ré-compense hein au bout du cursus* » (l. 213). Toutefois, l'apprentissage de cette discipline est « *difficile* » (l. 218) pour ceux-ci et difficile encore aussi pour elle (l. 218-219). La philosophie, explique-t-elle, est une matière « *qui nous résiste* » (l. 220) et qui « *nous dépasse un petit peu* » (l. 222). Elle explique qu'elle ne cherche cependant pas à être « *déstructurante* » (l. 226) et qu'elle n'est pas « *nietzschéenne* » (l. 227).

Je la relance en faisant allusion au mot qu'elle a prononcé à plusieurs reprises, le mot *difficile* :

« *et et quelle difficulté exactement parce que vous dites c'est difficile euh* » (l. 236). Puis, je précise ma question : « *en classe vous voulez dire* » (l. 239). Elle relativise alors l'importance de ce qu'elle a dit précédemment lorsqu'elle affirmait que « *ce serait un drame si la philosophie disparaissait* » (l. 242) et explique qu'on peut à la fois, « *à propos de toute chose* » (l. 289), « *dire une chose et son contraire* » (l. 246-247). Elle conclut ce point en affirmant que c'est la difficulté de faire des « *choix cruciaux* » (l. 253) qu'elle tente d'exprimer et de faire vivre en classe.

Au moment où je la relance en lui demandant « *en classe cette cette difficulté en classe comment est-ce que* » (l. 257), elle finit d'elle-même ma phrase en disant : « *je la fais apparaître* » (l. 258) et affirme qu'en « *classe de lycée* » (l. 262), « *on est devant de l'indécidable* » (l. 264) et que c'est cette « *difficulté de la vie* » (l. 272) qu'elle aborde avec ses élèves « *aussi souvent que possible* » (l. 273). Puis, elle affirme que la philosophie est ce qu'elle a « *de meilleur à donner* » (l. 288) et que ses élèves ont la « *plus belle part du gâteau* » (l. 295).

À la suite de ma relance — « *qu'est-ce que vous leur donnez* » (l. 296) —, elle précise ce dernier point en expliquant ce qu'elle donne à ses élèves : « *je leur donne ce que la vie m'a appris ce que la philosophie m'a appris* » (l. 297). Elle explique en effet à demi-mot que la classe de philosophie est le seul lieu où elle peut transmettre cette expérience. Puis, elle se lance dans un développement consacré à la pratique de la philosophie : celle-ci, explique-t-elle, requiert du temps, de la « *solitude* », de la « *patience* », de « *l'humilité* » (l. 312-313). Elle me demande alors de lui rappeler ma question : « *je sais plus quelle question vous me posiez euh avec mes élèves euh* » (l. 315-316). Je lui rappelle l'énoncé de la consigne : « *comment vous vivez le fait d'enseigner la philosophie* » (l. 317). Elle répond en affirmant qu'elle « *l'enseigne très bien comme une chose magnifique* » (l. 318). Je la relance alors à nouveau : « *ce cheminement dont vous avez parlé au début* » (l. 320). Elle répond qu'elle apprend « *plein de choses* » (l. 321) et affirme qu'en revanche, elle n'apprend « *rien* » (l. 324) de ses élèves. Elle évoque le savoir que ceux-ci ne possèdent pas et qui leur permettrait d'analyser la vie (l. 328). Ce qu'elle vit d'extraordinaire, explique-t-elle enfin, c'est le fait que la philosophie travaille d'elle-même, que « *des concepts s'agencent* » (l. 355) d'eux-mêmes.

À la suite de ma relance (l. 369) qui portait sur le fait de « *s'installer dans le texte* » (l. 350), elle expose la méthodologie de l'explication de texte qu'elle pratique en classe (l. 372). Elle évoque également le travail qu'elle mène avec ses élèves (l. 380) en soulignant le fait qu'elle fait l'explication toute seule (l. 383). Elle explique que la compréhension d'un texte exige de se donner du temps (l. 390-391) et de « *laisser reposer* » (l. 391). Il s'agit pour elle d'être dans un texte « *de façon à y être chez soi* » (l. 398). Elle parle à nouveau de « *dépassement* » (l. 402) et me dit qu'elle transmet de l'« *inconfort* » (l. 408). Elle soutient qu'il n'y a pas de « *cloison étanche* » (l. 418) entre la vie et la philosophie et souligne à nouveau le rôle du professeur de philosophie qui, lui, accepte de faire ce qu'elle appelle le « *sale boulot* » (l. 424).

L'entretien se conclut au moment où Marie me dit qu'elle ne peut plus rien me dire (l. 433) et qu'il va falloir que je me contente de ça (l. 435). Je lui dis alors : « *d'accord ben je vous remercie* » (l. 436).

3.4. ANALYSE DE L'ÉNONCIATION ET DU CONTENU LATENT

De nombreuses analyses du discours de Marie m'ont permis de mettre au jour cinq thématiques que je vais explorer pas à pas dans les sections qui suivent. Dans un premier temps, j'évoquerai le rapport de Marie à la consigne de l'entretien ainsi que des questions d'identité et d'autorisation que cette consigne aurait pu susciter ; dans un second temps, j'analyserai certains aspects du rapport de Marie à l'acte d'enseigner la philosophie ; enfin, j'aborderai la question du rôle que pourrait exercer l'enseignement de la philosophie dans l'économie psychique de Marie.

3.4.1. *Une consigne mise en question*

Les six premières minutes de l'entretien se distinguent sensiblement de la prise de parole ultérieure de Marie en raison d'une mise en question et d'une dialogisation de la consigne dont elle prend très tôt l'initiative. En effet, après s'être engagée dans une première réponse, Marie s'interrompt brusquement et me pose question sur question. Ce renversement de nos places étant tout à fait inattendu, j'ai tout d'abord cherché à comprendre ce qui aurait pu déterminer inconsciemment Marie à en prendre l'initiative.

3.4.1.1. *Des souvenirs et des ressentis contrastés*

Ma consigne énoncée, Marie me répond aussitôt en s'engageant dans un développement sur son ancienneté dans le métier d'enseignant. Comme en témoigne son emploi de l'adverbe de temps « déjà » (l. 3), Marie souligne d'emblée le fait qu'elle exerce cette profession « depuis très longtemps » (l. 3) et m'explique que, compte tenu de cette longue période d'exercice de son métier, son ressenti n'est « sans doute pas aujourd'hui » (l. 4) le même que celui qu'elle pouvait avoir il y a « dix ans vingt ans » (l. 5) ou au tout début de sa carrière (l. 5-6). À cette occasion, elle emploie un modalisateur de certitude — « sans doute pas » (l. 4) — dont la prudence m'étonne quelque peu. En effet, en s'exprimant ainsi, elle semble mettre en doute le fait qu'elle sache précisément ce qu'elle ressent dans l'ici et maintenant de notre échange. Pourtant, il ne me semble pas exagéré de supposer qu'elle a pu conserver, de ses débuts dans l'enseignement, certains souvenirs teintés d'affects et qu'elle pourrait donc comparer ceux-ci à ce qu'elle ressent aujourd'hui. Je me suis donc demandé ce que pourrait signifier l'expression de ce doute.

3.4.1.2. *Des fonctions et des places temporairement renversées*

Sitôt cette différence temporelle posée, Marie me demande de préciser le sens de ma consigne. Manifestement, elle interprète celle-ci comme une question : « la question que vous me posez c'est comment vous vivez votre enseignement de la philosophie à l'âge que vous avez ou comment euh un prof de philo vit son enseignement de la philosophie » (l. 6-8). Sans doute cette demande d'éclaircissement est-elle compréhensible. Marie, en effet, ignore tout de mon objet de recherche et ne sait pas que je travaille en particulier sur l'enseignement de la philosophie au

lycée. Aussi découvre-t-elle ma consigne. En ce sens, sa question témoigne, sans aucun doute, de cet effet de surprise.

En relisant une première fois la transcription de l'entretien, cette réinterrogation de la consigne m'évoque assez spontanément le mode de questionnement philosophique que peut mettre en place un professeur de philosophie dans sa classe lorsqu'il analyse la question dont il a fait l'objet de son cours et s'interroge, avec ses élèves, sur le sens qu'il conviendrait de donner à cette dernière⁴¹³. Toutefois, ce n'est pas essentiellement pour une raison d'ordre didactique que cette demande d'éclaircissement au sujet de ma consigne retient mon attention, mais en raison du fait que, contre toute attente, et à ma grande surprise, cette mise en question de l'intitulé de la consigne a pour effet immédiat de renverser temporairement la place et la fonction de chacun de nous deux dans cet entretien : d'*interviewée*, Marie devient en effet *interviewer*.

3.4.1.3. Des questions d'adresse

Par ailleurs, en me demandant des précisions sur ma consigne et en cherchant à savoir si celle-ci s'adresse à elle en particulier, en tant que personne, si elle concerne, indifféremment, tout enseignant de philosophie ou si ma recherche porte spécifiquement sur la discipline qu'elle enseigne, Marie m'adresse une question dont la formulation suscite tout d'abord en moi un certain trouble de pensée. En effet, après m'avoir demandé si elle pouvait se « *permettre* » (l. 15) de me poser une question, elle m'interroge dans les termes suivants : « *pourquoi vous vous intéressez à la philosophie en particulier euh c'est-à-dire que vous auriez pu tout aussi bien vous adresser à moi si j'avais enseigné l'anglais ou est-ce que votre travail a rapport à la philosophie* » (l. 15-17). Comme on peut le constater si l'on déplie quelque peu cette question, ce passage de l'entretien comporte des éléments d'explicitation — « *euh c'est-à-dire* » (l. 15-16) — qui, dans mon ressenti, contribuent paradoxalement à en brouiller quelque peu le contenu manifeste. En relisant cette question et en dépit de l'apparente simplicité de cette dernière, il me paraît en effet difficile de comprendre clairement ce que me demande Marie. À cet égard, son emploi de la conjonction de coordination disjonctive *ou* ajoute en moi une certaine confusion. Car, si elle m'interroge explicitement sur les raisons pour lesquelles je m'intéresse à la philosophie en particulier (l. 15), toutefois, l'explicitation de cette première question (l. 15) l'amène à me poser une autre question et, ce faisant, à me demander si c'est à sa personne (l. 16) que s'adresse ma consigne ou si celle-ci porte exclusivement sur la philosophie, quelque soit par ailleurs l'individu qui l'enseigne. Or, le fait qu'elle puisse m'interroger sur l'objet de mon intérêt *pour elle* ne présente pas de rapport direct avec sa première question. Ces éléments d'énonciation et la confusion que ceux-ci suscitent en moi m'ont donc amené à chercher à comprendre quels pourraient être les ressorts inconscients de ce questionnement inattendu.

413. On trouvera une illustration de cette mise en question notamment dans l'ouvrage de Jean Launay et Éric Zernik (Launay & Zernik, 1998). Launay, J., & Zernik, É. (1998). *La dissertation philosophique : travaux d'approche*. Paris : Presses Universitaires de France.

Des questions d'autorisation

Dans un premier temps d'élaboration psychique, m'identifiant à Marie et au métier qu'elle exerce, je me suis demandé si ma consigne n'aurait pas concouru à susciter en elle certains scrupules d'ordre philosophique et, plus particulièrement, une réticence à parler en son nom propre. Une raison déterminée m'incline à en faire l'hypothèse. Comme je l'ai en effet indiqué lorsque j'ai commenté l'article de Mark Sherringham (Sherringham, 2006, p. 63)⁴¹⁴, l'enseignement de la philosophie, tel que le conçoit notamment cet inspecteur, requiert du « maître » un effacement personnel au profit exclusif du contenu philosophique qu'il transmet à ses élèves, comme s'il s'agissait, pour le professeur de philosophie, d'être le porte-voix du philosophe dont il transmet la pensée. Au demeurant, comme Marie me l'expliquera au cours de l'entretien, l'intérêt des élèves pour la philosophie ne tiendrait pas, selon elle, à l'enseignant qui en assure la transmission, mais à la philosophie elle-même (l. 204-205). Aussi m'a-t-il semblé, en première approche, que ma consigne aurait pu éveiller en elle une interrogation, voire un doute, sur la pertinence d'un discours qui eût requis, de son côté, la mobilisation active d'une part de subjectivité. J'énoncerai le ressenti de perplexité qu'il me semble éprouver à travers cette question de Marie dans les termes suivants : que pourrais-je dire de vrai si ce que je dis m'est propre ? Et puis-je m'autoriser, en tant que professeur de philosophie, à dire quelque chose au sujet de mon métier qui engagerait la profession tout entière alors que je ne parle que de moi-même ?

Associations autour du personnage de la Sphinx de Sophocle

Le repérage de ces différents indices m'a amené à me demander si, dès cette première minute de l'entretien, Marie, inconsciemment, ne serait pas efforcée, par ce questionnement impromptu, de déjouer mon désir de l'entendre me parler de son métier en différant le moment où il lui faudrait s'exprimer et évoquer celui-ci. Puis, associant librement autour du sens psychique inconscient que pourrait recouvrir ce questionnement pour moi surprenant, mes premiers ressentis orientèrent mon élaboration vers le constat suivant : Marie produisait en moi l'impression de tenir un discours parsemé de contradictions qu'il m'eût fallu déchiffrer, me mettant ainsi, vraisemblablement à son insu, face à une énigme dont l'énoncé n'était pas sans m'évoquer l'antinomie constitutive de la question que la Sphinx adresse à Œdipe dans la tragédie de Sophocle *Œdipe-Roi*. Dans cette œuvre, en effet, l'énigme que résout le personnage d'Œdipe porte essentiellement sur l'apparente contradiction de son énoncé, le même être ne pouvant, le même jour, être pourvu de quatre pattes, puis de deux, puis de trois, c'est-à-dire à la fois être le même et un autre. Je formulerai l'antinomie dont certains aspects du discours de Marie m'inspirent la pensée dans les termes suivants : Marie n'ayant pas aujourd'hui, ainsi qu'elle en témoigne d'entrée de jeu dans l'entretien, le même ressenti qu'au début de sa carrière, est-elle en capacité de tenir un discours qui puisse prétendre à dire le vrai au sujet de son métier si l'objet sur lequel porte celui-ci, à savoir une part de son ressenti, du fait de cette variation que celui-ci aurait connue à travers le temps, est nécessairement aussi changeant ?

414. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

Hypothèses sur des traits potentiels d'hystérie

Poursuivant mon travail psychique élaboratif, une nouvelle analyse de ces différents indices m'amena à faire l'hypothèse que certains traits de personnalité hystériques pourraient infléchir le discours de Marie. Le fait, en particulier, qu'elle puisse s'interroger, non pas seulement sur l'objet de ma recherche, tel que celui-ci pouvait se dessiner à travers l'élément visible de ma consigne, mais sur mon intérêt pour elle (l. 16), m'évoque singulièrement certaines analyses de la psychanalyste Elisabeth Da Rocha Miranda (Da Rocha Miranda, 2004)⁴¹⁵ au sujet de la structure du désir hystérique. Évoquant le fait que l'hystérique « ne se fatigue pas en sa quête d'un savoir sur l'objet » (p. 36), Elisabeth Da Rocha Miranda fait l'hypothèse que cette insatisfaction aurait pour effet de promouvoir l'« éternelle demande » (l. 36) de celle-ci « vers l'homme : que suis-je pour toi ? Pourquoi m'aime-t-il ? Quelle est ma place dans son désir ? Qu'aime-t-il en moi ? » (p. 36-37) Dans cette approche d'un désir modelé en son fond par un manque irréductible, l'hystérique, dans l'hypothèse de cette psychanalyste, voudrait ainsi un homme « pour produire du savoir sur l'objet qu'elle constitue pour lui. » (p. 37) En relisant la transcription de l'entretien et en réécoutant l'enregistrement, c'est très précisément cette impression que Marie suscite en moi : en m'interrogeant de cette manière et en me demandant, en particulier, si c'est sur elle que porte spécifiquement l'objet de ma recherche, tout semble se passer comme si, d'entrée de jeu, elle me sollicitait expressément afin que je produise un savoir dont elle serait l'objet propre.

Ainsi, dès les premières minutes de l'enregistrement, Marie semble me mettre inconsciemment devant un paradoxe qui porte, d'un côté, sur son identité, de l'autre côté, sur la vérité des propos qu'elle pourrait atteindre sur ce sujet et, enfin, sur le ressenti d'un manque de savoir auquel ma consigne pourrait la renvoyer.

3.4.2. Un enrichissement personnel

Entendant ma consigne, Marie associe aussitôt celle-ci à l'idée d'un « *enrichissement personnel* » (l. 27) et souligne que cette notion d'enrichissement est la « *la première chose* » (l. 26) qui lui « *vient à l'esprit* » (l. 26). Je la cite : « *je vis ça* » (l. 26), m'explique-t-elle d'emblée, « *comme un enrichissement personnel* » (l. 27). En relisant la transcription de l'entretien, cette notion retient immédiatement mon attention en raison des nombreuses résonances qu'elle suscite en moi. Car, si dans le discours de Marie, elle revêt manifestement l'acceptation d'un *développement personnel* qui serait aussi le signe d'un *épanouissement professionnel*, néanmoins, en raison de plusieurs éléments d'énonciation que je vais évoquer, il m'est difficile de ne pas l'associer à une autre notion, celle d'*enrichissement illicite*. En effet, lorsque l'adjectif *personnel* est accolé au mot *enrichissement*, la notion d'*enrichissement personnel* revêt une tout autre acceptation que celle que je viens d'évoquer. Ainsi, dans le vocabulaire juridique, elle correspond à la notion de prise illégale d'intérêt, laquelle désigne le fait, notamment pour une personne « dépositaire de

415. Da Rocha Miranda, E. (2004). L'amour entre l'hystérie et le féminin. *L'en-je lacanien*, 2(1), 33-43. doi : 10.3917/enje.002.0033.

l'autorité publique ou chargée d'une mission de service public⁴¹⁶ », de « prendre, recevoir ou conserver, directement ou indirectement, un intérêt quelconque dans une entreprise ou dans une opération dont elle a, au moment de l'acte, en tout ou partie, la charge d'assurer la surveillance, l'administration, la liquidation ou le paiement ».

Cette ambiguïté sémantique m'a amené à m'interroger sur le sens psychique inconscient que pourrait recouvrir cette notion dans le discours de Marie. Je me suis en effet demandé comment elle avait pu d'emblée associer la partie de ma consigne qui correspond au « *fait d'enseigner la philosophie* » à une idée qui peut aussi être associée à celle d'un *vol*. Je vais donc, dans un premier temps, analyser la manière dont Marie justifie l'emploi qu'elle fait de cette notion, puis, j'exposerai certaines hypothèses interprétatives auxquelles cette analyse m'a mené.

3.4.2.1. Apprendre davantage que les élèves

Les premiers mots qu'emploie Marie afin d'explicitier cette notion d' « *enrichissement personnel* » (l. 27) suscitent en moi un certain étonnement. En effet, si le modalisateur de certitude qu'elle emploie aussitôt après avoir évoqué cette notion — « *je suis presque convaincue* » (l. 27) — contribue à tempérer quelque peu son propos, Marie n'en énonce pas moins une proposition qui, compte tenu du contexte professionnel dans lequel elle s'inscrit, me paraît assez inattendue. Je la cite : « *je suis presque convaincue que dans mes cours j'en apprend davantage que mes élèves* » (l. 27-28). En s'exprimant ainsi, d'une part, Marie semble déjouer l'idée d'une répétitivité du métier d'enseignant. On pourrait en effet penser que l'acte d'enseigner, d'une classe à l'autre, d'année en année, comporte inévitablement une part de routine et puisse entraîner avec lui le ressenti d'une certaine lassitude. Au demeurant, c'est effectivement ce que Marie semble concéder lorsqu'elle affirme que c'est parce que ses cours sont « *régulièrement remaniés* » (l. 29) qu'elle peut encore enseigner aujourd'hui : « *sinon* » (l. 29), explique-t-elle, « *j'aurais peut-être pas réussi à durer si longtemps dans ce métier* » (l. 29-30). D'autre part, en prononçant ces mots — « *je suis presque convaincue que dans mes cours j'en apprend davantage que mes élèves* » (l. 27-28) —, Marie soutient une proposition qui, en première approximation, paraît comporter un double paradoxe. D'un côté, en effet, en disant cela, elle semble faire comme si elle pouvait encore découvrir la philosophie, à travers l'acte de l'enseigner, de la même manière que ses élèves qui en débutent l'initiation. C'est ce qu'elle soutiendra à la huitième minute de l'entretien, affirmant que ce qu'elle « *trouve très positif dans l'enseignement de la philosophie c'est qu'on ne cesse pas d'apprendre* » (l. 36-37). Or, de nombreux éléments d'énonciation me paraissent de nature à nuancer quelque peu cette idée : dans l'ordre chronologique, le premier est celui que j'ai déjà mentionné : « *qu'est-ce que vous voulez que je vous dise que je vous dise comment un prof de philo au bout de trente ans peut croire encore en son métier* » (l. 8-9); le second est celui que je viens d'évoquer (l. 29-30); enfin, à la dix-septième minute de l'entretien, Marie, au sujet de cette « *parole-là* » (l. 175), la parole enseignante, tiendra des propos différents, disant alors : « *je sens que c'est rafraîchissant pour eux que c'est*

416. Cette définition figure dans l'énoncé de l'article 432-12 du Code pénal. Consulté sur <https://www.legifrance.gouv.fr>.

rafraîchissant pour eux » (l. 176), comme si le discours philosophique contribuait à susciter ce ressenti chez ses élèves et non *chez elle*. De l'autre côté, la proposition selon laquelle elle en apprendrait *davantage* que ses élèves est elle-même ambiguë, car, en se mettant, en paroles, à la place de l'élève qui apprend, soit de la manière que je viens d'indiquer, soit, vers la fin de l'entretien, en affirmant qu'elle apprend « *plein de choses* » (l. 323), que ce ne sont pas les élèves « *qui m'apprennent les choses* » (l. 323) et que ceux-ci n'ont rien à lui apprendre (l. 324), elle semble *renverser* les places, en un mouvement d'inversion qui m'évoque sa position à mon égard lors des premières minutes de l'entretien : si, comme elle le soutient, Marie en apprend *davantage* que ses élèves, on peut donc se demander ce qu'apprennent ces derniers. En tout état de cause, son emploi de l'adverbe de quantité *davantage* conforte en moi une association avec la notion de prise illégale d'intérêts à laquelle j'ai relié cette notion d'enrichissement personnel. Je me demande en effet si ce ne serait pas parce que Marie est déjà initiée, et depuis longtemps, à la philosophie, qu'elle peut apprendre quelque chose en enseignant celle-ci, ce dont ses élèves, qui en découvrent l'apprentissage, ne seraient pas encore capables. Il y aurait dès lors un certain paradoxe à enseigner cette discipline si celle-ci ne peut être transmise qu'à des personnes déjà initiées, paradoxe dont cette notion d'enrichissement personnel pourrait être une expression symptomale. Si, comme elle l'affirme, Marie en apprend *davantage* que ses élèves, on pourrait en effet supposer que, pour elle, consciemment ou non, ceux-ci seraient privés d'un bien auquel ils auraient pourtant droit, ce qui ne serait pas le moindre des paradoxes.

3.4.2.2. *Quelques associations psychiques autour d'une différence sémantique*

Si, en première approche, cette supposition peut surprendre, néanmoins, sur le plan psychique inconscient, elle me semble pouvoir s'articuler assez logiquement avec le fait que Marie, par ailleurs, infléchisse sensiblement ma consigne en transformant un énoncé qui mentionnait « *le fait d'enseigner* » (l. 1-2) en une question où il est fait état de son « *enseignement* » (l. 6) : « *comment est-ce que je vis [...] hein mon enseignement* » (l. 22-25). Sans doute un tel détail lexical peut-il sembler anodin, au moins en première analyse. Cet élément d'énonciation me conforte pourtant dans l'hypothèse qu'il pourrait s'agir d'un indice potentiel de certaines modalités du lien psychique que Marie entretient à l'acte d'enseigner. Il me semble, en effet, qu'il y a une différence significative entre parler de son *enseignement* et dire que l'on *enseigne* la philosophie. Dans le premier cas, il s'agit généralement du travail de recherche qu'un enseignant expose à l'Université ou dans le cadre de séminaires ou de conférences. Dans le second, le verbe *enseigner* inclut aussi l'enseignement secondaire et désigne la transmission d'un savoir scolaire. Le modèle d'*enseignement* auquel Marie se réfère me paraît recouvrir une tout autre acception. En s'exprimant ainsi, et compte tenu de nombreux éléments d'énonciation que je vais évoquer, il me semble qu'elle pourrait également faire allusion à une certaine expérience psychique personnelle qu'elle me dit transmettre à travers l'acte d'enseigner la philosophie.

3.4.2.3. *La philosophie, un savoir pour faire face à sa vie ?*

Car, si le terme d'*enseignement* peut désigner le fait de « transmettre un savoir de type scolaire⁴¹⁷ », il peut aussi renvoyer à la transmission d'un autre type de savoir, « le plus souvent non scolaire⁴¹⁸ » et revêt, dans ce cas, l'acception d'une *expérience* « acquise au contact d'une réalité de la vie⁴¹⁹ ». C'est précisément cette idée qui affleure dans une séquence de l'entretien au cours de laquelle Marie m'explique que les élèves ne sont pas outillés pour faire face à la vie : si « *certaines d'entre eux* » (l. 325), admet-elle, « *ont vécu des choses difficiles déjà* » (l. 325) et si, de ce fait, elle ne peut « *pas dire que qu'ils ne connaissent rien de la vie* » (l. 326), néanmoins, précise-t-elle aussitôt, ils ont « *subi* » (l. 327) celle-ci « *de plein fouet quoi hein sans être armés pour l'analyser ils ont pas les concepts ils ont pas voilà ils savent pas formuler les questions donc c'est moi qui apporte tout c'est moi qui donne tout* » (l. 327-329).

Or, d'une part, à l'exception de ce moment où, à la dix-neuvième minute, elle dit être de formation kantienne (l. 184) et soutient que ce qu'elle dit en classe, elle l'a appris en grande partie chez Kant (l. 185), laissant ainsi entendre qu'elle pourrait privilégier la philosophie kantienne dans son enseignement, en dehors d'exemples de questions qu'elle emprunte à l'œuvre de Kant (l. 421) et, enfin, en dehors du fait qu'elle dit donner à ses élèves ce que la vie lui a appris (l. 297), ce qui, sur le plan strictement scolaire, ne saurait, à proprement parler, constituer un savoir transmissible, Marie ne dit rien de précis concernant ce qu'elle transmettrait en cours, à ses élèves, quand elle affirme, en particulier, « *c'est moi qui apporte tout c'est moi qui donne tout* » (l. 329). Même lorsque, à la trente-quatrième minute de l'entretien, abordant un couple de notions du programme, *La matière et l'esprit*, elle en vient à décrire la manière dont elle a conçu son cours, son discours s'en tient à établir une liste d'étapes dont chacune renvoie à l'expérience d'un processus intellectuel : ainsi, m'explique-t-elle, « *on pose un petit peu le le la problématique voilà on construit ça* » (l. 344-345). Puis, poursuit-elle, « *je construis la question la question qui fait venir telle autre question qui appelle à son tour telle nouvelle question là de question en question hein* » (l. 345-347). Enfin, conclut-elle sur ce point, « *et puis euh bon alors après on va chercher chez les philosophes si on peut trouver des réponses à ces questions-là voilà* » (l. 347-348). La seule précision qu'elle apporte à son évocation de l'acte d'enseigner consiste à dire ce qu'elle *fait* en cours, comme si sa réflexion, en classe, sur son propre discours, était un élément central de son enseignement : ainsi, décrivant ses relations avec ses élèves, elle m'explique au sujet des questions qu'elle « *formule devant eux* » (l. 329-330) : « *compte tenu ou bien des questions qu'ils me posent ou bien même de leurs regards ben je suis appelée à creuser à préciser à voilà et là j'apprends et là j'apprends* » (l. 330-331). Puis, elle me dit aussitôt qu'elle apprend « *en précisant en clarifiant* » (l. 331-332) ce qu'elle a à leur dire. De même, employant des images afin d'évoquer, dans ce cas également, non des contenus pédagogiques, mais des actions, elle m'explique que « *choisir d'enseigner la philosophie c'est choisir de cheminer toujours quoi et de creuser toujours dans le même sillon hein euh /* » (l. 58-59).

D'autre part, lorsqu'elle soutient que ce que ses élèves « *connaissent de la vie ils l'ont subi*

417. Enseignement. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur : <http://www.cnrtl.fr>

418. *Ibid.*

419. *Ibid.*

de plein fouet quoi hein sans être armé pour l'analyser » (l. 327-328), l'arme qu'elle suppose indispensable pour faire face à des « *choses difficiles* » (l. 325) est symbolisée par la pensée. Même si, dans la proposition que je viens de citer, le fait d' *être armé* (l. 327) est une métaphore, celle-ci, en effet, n'en renvoie pas moins à une activité intellectuelle par laquelle il s'agirait d'« *analyser* » (l. 328) des événements existentiels potentiellement douloureux.

Ces éléments d'énonciation m'ont ainsi amené à m'interroger sur certaines modalités du rapport de Marie à la philosophie et à l'acte d'enseigner cette discipline : celle-ci ne se serait-elle pas constituée pour elle comme un savoir pour faire face à sa vie ?

3.4.2.4. *La philosophie comme moyen de défense*

Dans ce discours que tient Marie au sujet de son enseignement, discours dont je ferai l'hypothèse qu'il pourrait être ainsi infléchi par un fantasme de formation inconscient (Kaës et al., 1975)⁴²⁰ dont je vais préciser pas à pas les modalités, la philosophie, selon toute vraisemblance, n'est donc plus pensée essentiellement comme un savoir scolaire. Conçue manifestement comme une arme pour affronter une existence humaine dont la violence consubstantielle — « *de plein fouet* » (l. 327), me dit-elle — ne pourrait être parée qu'à la condition d'être *armé* (l. 327), elle apparaît comme un moyen de défense dont les « *concepts* » (l. 328) ou les « *questions* » (l. 328) seraient les seules armes utiles, armes qu'elle fournirait à des élèves marqués du sceau d'un manque constitutif, comme le laissent supposer plusieurs négations qu'elle emploie pour caractériser ceux-ci : « *ils ont pas les concepts ils ont pas voilà ils savent pas formuler les questions* » (l. 328). Comme m'incline à le supposer une analyse de ces différents éléments d'énonciation, la modalité pédagogique à laquelle Marie a recours pour apporter à ses élèves ce dont ceux-ci, selon elle, auraient besoin, me paraît donc pour le moins paradoxale, même si, dans mon contre-transfert de professeur de philosophie, je peux en comprendre le discours manifeste : en effet, si elle concède que « *certaines* » (l. 325) de ses élèves ont pu vivre « *des choses difficiles* » (l. 325), néanmoins, elle considère que « *ce qu'ils connaissent de la vie ils l'ont subi de plein fouet* » (l. 327), n'ayant à leur disposition ni les concepts, ni les questions que la philosophie prodiguerait, comme si, pour elle, cette dernière pouvait constituer un moyen de défense approprié à des événements douloureux.

Discours philosophique et enveloppes psychiques

Ces éléments d'énonciation rassemblés, deux indices ont concouru à orienter mon travail psychique élaboratif : d'un côté, l'absence de toute précision apportée au contenu de ce que Marie transmet, les seuls éléments de description de sa pratique pédagogique ou de son rapport à la philosophie étant des processus, des actes ou des formes ; de l'autre côté, le fait qu'elle puisse considérer des processus intellectuels — l'analyse, les concepts, les questions — comme des armes adéquates à certains événements éprouvants de la vie. Je me suis en effet demandé si Marie, inconsciemment, ne considérerait pas une certaine intellectualisation de ces « *choses difficiles* » (l. 325) comme une réponse appropriée à ces dernières, réponse dont le discours

420. Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (1975). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

philosophique fournirait les outils adéquats, comme si l'acte de penser pouvait préserver le psychisme de toute effraction ou de toute violence engendrées par « *la vie* » (l. 326-327) et, en particulier, par le sentiment de « *l'absurdité de l'existence humaine* » (l. 102). Parmi ces éléments, je mentionnerai les deux suivants : en premier lieu, Marie se définissant elle-même comme étant « *de formation kantienne* » (l. 184), je me suis demandé si le discours qu'elle tient lorsqu'elle évoque son « *enseignement* » (l. 25), discours dont j'ai souligné qu'il était presque entièrement dépourvu de toute référence à des contenus pédagogiques, l'accent étant mis sur des processus intellectuels, n'était pas construit en miroir de la philosophie kantienne. Dans la *Critique de la raison pure* (Kant, 1781/1980b)⁴²¹, en particulier, ouvrage en grande partie consacré à une analyse des différentes facultés dont dispose l'esprit humain pour construire de la connaissance, Kant analyse longuement la fonction qu'exerce la notion de *forme*, qu'il s'agisse des formes *a priori* de la sensibilité ou des catégories de l'entendement. En second lieu, vers la fin de l'entretien, Marie soutenant qu'il n'y a pas « *de cloison étanche entre la vie et puis euh et puis ce à quoi on réfléchit en philosophie* » (l. 417-418), en vient à m'expliquer que ce sont les philosophes qui font « *le sale boulot* » (l. 424), celui-ci consistant, pour elle, à prendre en charge certaines difficultés inhérentes à l'existence humaine et consubstantielles au fait d'être conscient (l. 421). Dans cette courte proposition, l'allusion à un thème majeur de l'œuvre de Pascal (l. 428) — la mise en opposition qu'opéra ce dernier d'une pensée lucide et du divertissement — m'amène ainsi à faire l'hypothèse que Marie pourrait voir dans l'acte de penser une forme de « *courage* » (l. 417) face à ce qu'elle nomme de « *l'inconfort* » (l. 430) : « *c'est difficile la vie est difficile / la mort encore plus / et la vie est difficile il faut la vivre quand même* » (l. 415-416).

Plusieurs éléments d'énonciation m'ont ainsi amené à supposer qu'un investissement psychique significatif de certains processus réflexifs, tantôt source d'un certain plaisir de pensée (Mijolla-Mellor de, 1992/2006)⁴²², tantôt signe d'un mouvement défensif obsessionnel, pourrait exercer une fonction prépondérante dans son évocation de son rapport au discours philosophique. Plus précisément, je me suis demandé si l'activité de penser en classe, telle que l'évoque Marie au cours de notre rencontre, n'exercerait pas, dans son économie psychique, une fonction similaire à celle que décrit Didier Anzieu (D. Anzieu, 1994)⁴²³ dans son analyse de certaines des fonctions du penser, la contenance et la constance : d'un côté, en effet, l'acte de penser, dans l'hypothèse que fait Didier Anzieu, participerait notamment d'un enveloppement des pensées (p. 129) qui, à travers les différentes enveloppes que le penser mettrait en œuvre, concourrait à contenir — rôle de l'« *enveloppe-sac* » (p. 129) — et à délimiter — rôle de l'« *enveloppe-bord* » (p. 129) — les pensées ou encore, à travers sa fonction d'« *enveloppe-garde frontière* » (p. 129), contribuerait à contrôler le passage de certaines pensées. Par ailleurs, dans l'analyse que mène Didier Anzieu de la troisième fonction du penser, la constance, l'acte de penser contribuerait à défendre le moi « *contre l'envahissement par les pensées tout en contribuant à assurer*

421. Kant, E. (1980). *Critique de la raison pure*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1781)

422. Mijolla-Mellor de, S. (2006). *Le plaisir de pensée*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1992).

423. Anzieu, D. (1994). *Le Penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*. Paris : Dunod.

la continuité de l'activité pensante⁴²⁴. » Suivant ces analyses de Didier Anzieu, et compte tenu des éléments d'énonciation que j'ai mentionnés, je m'interroge : lorsqu'elle évoque, tour à tour, son enseignement de la philosophie, le rôle qu'elle dit faire jouer à celle-ci auprès de ses élèves et le bénéfice personnel qu'elle affirme tirer de cette modalité pédagogique particulière, Marie ne me donnerait-elle pas à entendre un ensemble d'éprouvés que cette double fonction de contenance et de constance permettrait de penser ? Et la notion d'« *enrichissement personnel* » (l. 27) qu'elle évoque au début de l'entretien ne pourrait-elle pas être réentendue comme une expression symptomale d'un bénéfice psychique dont elle ferait l'expérience, en classe, mais dont elle aurait d'autant moins conscience qu'il serait irrigué en partie par des processus psychiques défensifs ?

3.4.3. *Ce que Marie cherche à transmettre*

Marie ayant employé le verbe *affronter* à plusieurs reprises alors qu'elle me disait faire cours dans un certain esprit — « *on ne se raconte pas d'histoires on se pose des questions // on sera pas capable de répondre à un certain nombre de ces questions mais au moins on les affronte* » (l. 88-90) — et la philosophie consistant pour elle dans « *le courage d'affronter /* » (l. 97), je la relance sur cette idée d'*affrontement* en lui posant la question suivante : « *et affronter euh quoi donc* » (l. 101). Tandis qu'elle associe ce verbe à l'expérience de « *l'absurdité de l'existence humaine* » (l. 102), Marie me répond qu'il s'agit pour elle, « *en classe aussi* » (l. 115), d'« *affronter le le l'absurdité le fait que ça n'a pas de sens et qu'il faut qu'il faut en inventer un / absolument* » (l. 104-105). Puis, précisant cette dernière proposition et alors qu'elle emploie le pronom personnel *on* comme pour me signifier qu'elle inclut également ses élèves dans la position de *courage* qu'elle vient d'évoquer, elle m'explique qu'« *on va inventer tout en sachant qu'on invente sans oublier jamais qu'on a inventé et euh on va faire comme si ça avait du sens en soi* » (l. 105-106).

Au moment où, relisant la transcription de l'entretien, je prends à nouveau connaissance de cette dernière proposition, celle-ci suscite tout d'abord en moi une certaine incompréhension. Elle paraît en effet s'opposer à l'idée d'authenticité à laquelle Marie a associé précédemment l'acte d'enseigner la philosophie. Soutenant alors, d'une part, qu'elle n'est jamais autant elle-même que lorsqu'elle enseigne (l. 61-62) et, d'autre part, que si, « *partout ailleurs c'est de la représentation en cours de philo ça triche pas* » (l. 63-64), Marie, en effet, avait aussitôt précisé : « *enfin moi je ne triche pas je peux pas tricher avec ce que j'enseigne cette discipline-là ne me permet pas de tricher //* » (l. 64-65). Je me suis donc demandé ce que cette contradiction manifeste pourrait signifier sur le plan psychique inconscient.

3.4.3.1. *Transmettre un certain rapport au savoir et à la vie humaine*

Dans l'intérêt qu'exprime Marie pour l'enseignement de la philosophie, un souci personnel semble occuper une place centrale. Dans son discours, ce souci consisterait à transmettre à ses

424. Dans cet ouvrage de Didier Anzieu, l'« énoncé principal » (p. 131) de cette fonction, comme de chacune des sept autres fonctions du penser, est en petites capitales.

élèves un certain rapport à la réalité et au savoir. Marie m'explique en effet que ce qui l'intéresse « *le plus* » (l. 123) dans l'acte d'enseigner est étroitement lié à une expérience qu'elle tente, « *aussi souvent que possible* » (l. 133), mots qu'elle répète deux fois tels quels (l. 132-133), de faire vivre à des élèves qu'elle appelle « *ces jeunes gens* » (l. 124) : « *aussi souvent que possible je je place mes élèves de devant cette situation aussi souvent que possible* » (l. 132-133). Cette expérience consiste à mettre ces derniers dans une « *situation* » (l. 133) où il leur faut « *prendre des décisions à partir de rien à partir de rien* » (l. 126-127), donc en improvisant (l. 127), et afin qu'ils soient confrontés à la nécessité d'avoir à faire des choix entre des décisions « *à l'infini* » (l. 130), choix face auxquels il leur faudra inéluctablement « *arrêter la décision* » (l. 130) et s'y tenir (l. 132). Il s'agirait ainsi, pour Marie, de confronter des élèves à une situation de non-savoir (l. 133-134) qui requerrait, d'un côté, de « *risquer une hypothèse* » (l. 134-135), car « *on ne peut pas rester sans savoir* » (l. 134), mais en sachant, de l'autre côté, « *que c'est seulement une hypothèse* » (l. 135-136) et en n'oubliant pas (l. 137) qu'« *il n'y a aucune vérité absolue nulle part* » (l. 137-138).

Marie semble ainsi vouloir prévenir ses élèves d'une illusion qui consisterait, selon elle, à « *chercher ce que la vie ne pourra jamais* » (l. 141) « *donner* » (l. 141) à ceux-ci, « *c'est-à-dire des vérités euh* » (l. 141-142), vérités qui « *pourraient installer en eux des certitudes inébranlables* » (l. 142). En effet, m'explique-t-elle aussitôt au sujet de cette illusion, « *c'est c'est pas possible c'est pas possible ils vont vivre avec euh des trucs qu'ils auront bricolés plus ou moins bien et puis il faudra assumer ça il faudra l'assumer quand même // c'est ça la vie humaine* » (l. 142-144). En d'autres termes, Marie semble vouloir confronter ses élèves à l'expérience d'une lucidité qui, sur le plan psychique, serait nécessaire afin de faire face — autre sens du verbe *affronter* — à une indécision, indécision qui serait consubstantielle à l'existence humaine, mais qui exigerait, dans le même temps, de se voiler la face afin de supporter le non-savoir inhérent à cette dernière. C'est ce que me semble suggérer une proposition paradoxale que je citais plus haut : « *on va inventer tout en sachant qu'on invente sans oublier jamais qu'on a inventé et euh on va faire comme si ça avait du sens en soi* » (l. 105-106).

En dépit de certaines similitudes que cette mise en situation des élèves pourrait présenter, en première analyse, avec un dispositif d'apprentissage qui s'inspirerait davantage de la confrontation à une situation aporétique (Fabre, 1997)⁴²⁵ que d'une pédagogie d'inspiration constructiviste fondée sur l'expérience de situations-problèmes, certains indices m'inclinent à voir dans le témoignage de Marie un scénario dont des traits pourraient être infléchis par une fantasmatique latente. Je vais donc préciser cette hypothèse.

3.4.3.2. *Ce qu'elle voudrait faire vivre à ses élèves*

Lorsqu'elle évoque cette mise en situation, Marie, ainsi que me le laisse supposer son emploi du pronom personnel *on*, me fait entendre qu'il s'agirait d'une expérience collective, qu'elle vivrait personnellement *avec* ses élèves : « *voilà c'est c'est ça qu'on qu'on vit ensemble eux*

⁴²⁵ Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. *Revue française de pédagogie*, 120, 49-58. doi : 10.3406/rfp.1997.1155.

et moi » (l. 224). Or, précisant les modalités de cette expérience, elle emploie une locution qui provoque ma surprise : « *et j'espère leur euh leur euh leur permettre le mieux possible de de enfin les embarquer autant que possible dans cette aventure-là* » (l. 224-225). Les deux verbes qu'elle emploie à cette occasion — *permettre* et *embarquer* —, en effet, ne me semblent pas participer du même projet.

Dans le cas du verbe *permettre*, il pourrait s'agir d'une forme d'apprentissage qui aurait vocation à favoriser auprès de ses élèves une expérience de vie formatrice pour ceux-ci. Dans le second cas, le verbe *embarquer* pourrait renvoyer, ainsi que m'incline à le penser l'une de ses acceptions, au fait d'entraîner quelqu'un dans une entreprise potentiellement désagréable, voire risquée⁴²⁶. Au demeurant, semblant se défendre de cette dernière idée, Marie m'explique qu'elle ne cherche pas à troubler ses élèves. Pourtant, les négations successives que comporte l'évocation de cette expérience de pensée m'inclinent à supposer qu'elle pourrait n'en être pas aussi certaine qu'elle l'affirme. En effet, commentant cette expérience, elle me dit : « *mais je suis pas non plus voyez je suis pas non plus déstructurante hein je cherche pas à choquer pour choquer je suis pas nietzschéenne par exemple* » (l. 225-227). Puis, commentant à demi-mot l'œuvre de Nietzsche, elle me confie : « *je m'interdis de de défendre les thèses de Nietzsche* » (l. 228) et conclut en disant : « *je suis pas là euh à les à les perturber je cherche pas à les perturber je cherche à les à leur faire prendre conscience de la // de la difficulté qui les attend* » (l. 230-232). Enfin, justifiant cette mise en situation, Marie me dit, invoquant une nécessité psychologique qui entraînerait avec elle le choix d'une pédagogie appropriée : « *il faut bien qu'ils qu'ils en prennent conscience ils peuvent pas rester des bébés de la difficulté qui les attend du fait que euh ils se choisissent ils choisissent leur vie ils ont cette liberté à assumer / en toute incertitude* » (l. 232-234).

3.4.3.3. Sa découverte de la philosophie

À la douzième minute de l'entretien, évoquant sa découverte de la philosophie « *à l'âge de dix-sept ans dix-huit ans hein* » (l. 70-71), alors qu'elle était en classe de terminale (l. 70), Marie m'explique avoir su bien plus tôt, « *depuis la classe de seconde* » (l. 71), que le cours de philosophie « *était pour* » (l. 72) elle, en dépit du fait, d'une part, qu'elle n'avait « *jamais lu de philosophie* » (l. 72), qu'elle en avait « *entendu vaguement parler* » (l. 72), « *vaguement très vaguement* » (l. 73), et que, d'autre part, « *on ne parlait pas de philosophie* » (l. 75) chez elle. Bien qu'elle ne soit pas en mesure de dire « *à quelle occasion* » (l. 75-76) elle avait « *quand même entendu parler* » (l. 76) de philosophie, néanmoins, m'explique Marie, elle avait « *une toute petite idée du genre de questions qu'on y abordait* » (l. 76-77) et elle savait, sans pouvoir me « *dire comment* » (l. 77-78), qu'il s'agissait d'une discipline « *en laquelle on ne pouvait pas raconter d'histoires / c'était pas possible* » (l. 78-79) et « *qu'il fallait forcément être honnête que on pouvait pas jouer euh* » (l. 79).

Puis, insistant à nouveau sur le fait qu'elle ne pourrait pas me « *dire comment* » elle savait cela (l. 77-78), Marie m'explique avoir su, alors qu'elle était « *toute jeune* » (l. 80), « *une jeune fille*

426. Embarquer. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

de dix-sept ans » (l. 85), que la philosophie, « *c'était le contraire du mensonge* » (l. 81) et « *de la lâcheté* » (l. 81) et me dit être « *allée chercher* » (l. 82) cela, parce qu'elle avait « *besoin de vérité et de courage face à la vérité* » (l. 83-84), compte tenu d'une « *histoire familiale* » (l. 83), histoire qu'elle n'évoque que de manière allusive, parlant, à cette occasion, d'une « *histoire très personnelle bon euh* » (l. 84) qui aurait trait à son « *enfance* » (l. 84).

Histoire personnelle et vocation philosophique

De nombreuses élaborations menées à partir du repérage de ces différents éléments d'énonciation et, en particulier, à partir de l'idée exprimée par Marie selon laquelle faire de la philosophie, en cours (l. 88), signifierait, pour elle, ne pas se raconter d'histoires (l. 88), se poser des questions (l. 88-89) en sachant qu'« *on sera pas capable de répondre à un certain nombre de ces questions* » (l. 89), « *mais au moins on les affronte voilà ce courage-là d'affronter* » (l. 89-90), m'ont ainsi amené à me demander si, dans le ressenti de Marie à l'égard de son métier, l'acte d'enseigner la philosophie ne se déroulerait pas pour elle comme si elle jouait, dans l'espace psychique de la classe, un scénario fantasmatique inconscient. Plus précisément, je me demande si Marie, lorsqu'elle évoque son acte professionnel, dans l'ici et maintenant de notre rencontre, ne chercherait pas à me dire qu'en classe, elle s'efforce de faire vivre à ses élèves une réaction personnelle à une situation vécue qui aurait été pour elle l'un des éléments fondateurs de sa vocation philosophique. Comme je l'ai indiqué, en effet, Marie rapporte qu'à l'origine de son désir de découvrir la philosophie, il y eut en elle, en raison d'une « *histoire familiale* » (l. 83) à laquelle elle fait seulement allusion, un besoin de vérité et de courage « *face à la vérité* » (l. 83-84). Cette relation d'un événement manifestement douloureux pour elle est l'une des raisons pour laquelle je m'interroge sur la nature du rapport qu'elle entretiendrait à l'égard du discours philosophique : n'aurait-elle pas trouvé, d'abord dans ce discours, puis, plus tard, dans l'enseignement de la philosophie, une ressource intellectuelle qui aurait pu consister, pour elle, à vivre défensivement, en classe, ce qu'elle n'aurait pas pu s'approprier symboliquement au cours de cet épisode douloureux de son histoire ?

Comme le proposait en effet René Roussillon lors d'un échange qu'il eut avec Denis Dubouchet (Roussillon & Dubouchet, 2006)⁴²⁷, l'une des causes de la souffrance psychique serait en partie liée au fait qu'un événement personnel vécu douloureusement n'aurait pas pu donner lieu à une symbolisation satisfaisante, c'est-à-dire à une subjectivation par la parole, ce qu'il appelle le « non approprié de l'histoire » (p. 75) : « ce que l'on ne s'est pas approprié, on ne se l'est pas approprié parce qu'on n'a pas pu le symboliser suffisamment » (p. 75). Du fait de cette absence d'appropriation subjective satisfaisante, la douleur ressentie entraînerait avec elle le développement de « défenses contre cette douleur parce qu'elle est sans issue », celle-ci étant, selon le mot de René Roussillon, « une douleur en impasse » (p. 79-80).

En d'autres termes, si l'on peut supposer, comme les éléments d'énonciation auxquels je me suis rapporté m'inclinent à en faire l'hypothèse, que Marie aurait rencontré dans le discours phi-

427. Roussillon, R., & Dubouchet, D. (2006). Regards sur la souffrance. Échange avec René Roussillon. *Gestalt*, 30(1), 73-87.

losophique une ressource intellectuelle pour réagir défensivement à un événement douloureux personnel, on peut se demander si ce discours particulier, dont elle décrit les ressources propres, à savoir les concepts, les questions, comme des armes, était vraiment approprié à une symbolisation suffisante de la souffrance qu'elle aurait ressentie à l'occasion de cet épisode douloureux de son adolescence et, si, de ce fait, faute d'une symbolisation suffisante, elle n'aurait pas trouvé ultérieurement, dans l'acte d'enseigner, une scène sur laquelle elle aurait pu trouver à rejouer cet événement face à des élèves dont elle me dit qu'ils sont là pour l'écouter (l. 33), le faisant vivre ainsi à ces derniers.

3.4.4. *Une discipline pas comme les autres*

À plusieurs reprises au cours de l'entretien, Marie compare le métier d'enseigner la philosophie à l'enseignement d'« *autres disciplines* » (l. 35) et, en particulier, à celui des « *maths* » (l. 367) et de l'anglais, cette dernière discipline étant mentionnée quatre fois (l. 16, l. 55, l. 56, l. 368) sur l'ensemble de l'entretien. Dans son discours, le professeur de philosophie, par rapport aux « *collègues des autres disciplines* » (l. 35), semble bénéficier d'un statut d'exception. Cet état consisterait à « *vivre* » (l. 35) son enseignement sur un mode spécifique, mode dont Marie exprime l'idée en ayant recours à une circonlocution pour le moins sibylline : « *dans cette dimension-là* » (l. 35-36). À ce moment de l'entretien, l'expérience à laquelle elle se réfère allusivement en évoquant cette notion de *dimension* concerne deux aspects de sa pratique professionnelle : d'un côté, il s'agit du fait que son oralisation, en classe, du cours de philosophie, lui « *donne toujours à penser* » (l. 32) ; de l'autre côté, cette évocation porte sur le ressenti selon lequel, avec cette discipline, « *on ne cesse pas d'apprendre* » (l. 36-37). C'est cet aspect de son témoignage que je vais aborder à présent.

3.4.4.1. *Une discipline qu'on ne choisit pas par hasard*

Pour Marie, il semble en effet que le choix d'enseigner la philosophie n'ait pas été fait *par hasard*. Lorsqu'elle évoque certaines des raisons qui l'amènent à distinguer l'enseignement de la philosophie de celui « *des autres disciplines* » (l. 35), il s'agit pour Marie de caractériser une expérience qui, dans son discours, serait à la fois singulière et distinctive de l'acte d'enseigner la philosophie. Ainsi, lorsqu'une première fois, elle distingue l'enseignement de cette dernière discipline et celui de l'anglais, elle m'explique tout d'abord que, s'agissant de la philosophie, « *c'est c'est pas une discipline qu'on choisit par hasard* » (l. 54) ; puis, affirmant que ce qu'elle va dire « *ne plairait pas beaucoup aux profs d'anglais* » (l. 55), elle me dit qu'« *on choisit pas d'enseigner la philosophie comme on choisit d'enseigner l'anglais* » (l. 55-56) et ajoute aussitôt : « *c'est vraiment c'est j'allais dire c'est un choix de vie* » (l. 56-57). Lorsqu'une deuxième fois elle évoque cette différence entre l'enseignement de la philosophie et celui d'autres disciplines à travers une analyse de ce qu'elle vit quand elle aborde en classe des notions du programme (l. 340) ou explique un texte à ses élèves (l. 372), c'est à nouveau à une expérience spécifique qu'elle se réfère : « *voyez c'est ça un cours de philo alors je sais pas est-ce que ça arrive à un prof de maths est-ce que ça arrive à un prof d'anglais tout d'un coup il découvre*

un truc // » (l. 367-368).

3.4.4.2. *Une discipline qui maintient en éveil*

Puis, sans chercher à préciser les modalités pédagogiques de l'expérience à laquelle elle se réfère ainsi, Marie m'explique que le fait d'enseigner la philosophie est « *quelque chose qui vous maintient continuellement en éveil* » (l. 39-40) et qui, de ce fait, « *est toujours là pour nourrir cette inquiétude fondamentale que vous portez en vous* » (l. 40-41). Elle associe alors aussitôt cette « *inquiétude fondamentale* » (l. 41) avec l'évocation de sa « *retraite* » (l. 42) et la « *grande question* » (l. 41-42) que suscite en elle la proximité de celle-ci. À cette occasion, elle m'explique que ce qui la préoccupe particulièrement à ce sujet concerne « *non pas seulement* » (l. 42) ce qu'elle va « *faire* » (l. 43) lorsqu'elle sera à la retraite, mais ce qu'elle va « *devenir* » (l. 43) et ce qu'elle va « *être* » (l. 43) quand elle ne sera plus « *un professeur de philosophie* » (l. 44). Apportant des précisions à ce dernier point, elle affirme ainsi que « *vraiment être prof de philo c'est pas seulement posséder quelque chose puis ensuite le transmettre c'est commencer à le posséder au moment même où on le transmet* » (l. 44-46). À ce moment de l'entretien, Marie évoque une « *question très grave* » (l. 51) qui engagerait son être même : « *c'est c'est vraiment une question très grave hein je ne sais pas si je peux continuer à être sans être le professeur de philosophie que je suis* » (l. 51-52). Les associations psychiques auxquelles me renvoient les mots qu'elle emploie, notamment en raison de la dimension de doute et de non-savoir qu'elle semble souligner — « *je ne sais pas* » (l. 51), dit-elle ainsi — suscitent en moi une impression sensible de tonalité dramatique. En se demandant ce qu'elle va « *devenir* » (l. 43), Marie semble en effet suggérer que son sort personnel serait intimement lié au fait de pouvoir enseigner. Dans son enchaînement, cette séquence me semble donc articuler très étroitement l'inquiétude philosophique qu'elle a évoquée, inquiétude qui serait, selon elle, consubstantielle à son ressenti de l'acte d'enseigner la philosophie, et une source d'inquiétude liée à la proximité de sa retraite professionnelle.

3.4.4.3. *Un choix de vie*

À la onzième minute de l'entretien, Marie, soutenant « *qu'enseigner la philosophie c'est être chez soi ne jamais cesser d'être chez soi* » (l. 52-53) et qu'il s'agit là, vraisemblablement, d'une similitude avec ses collègues professeurs de philosophie, affirme aussitôt, se distinguant à nouveau de ses collègues « *profs d'anglais* » (l. 55) que la philosophie, « *c'est c'est pas une discipline qu'on choisit par hasard* » (l. 54). Pour plusieurs raisons que je vais exposer, cette dernière proposition suscite mon étonnement. En effet, il me semble, en premier lieu, que lorsque quelqu'un affirme que ce n'est pas *par hasard* qu'il exerce telle profession, c'est généralement pour signifier que ce choix est déterminé par des motivations personnelles qui, sans être nécessairement inconscientes, appartiendraient du moins à une histoire dont les causes ne seraient pas entièrement conscientes. Or, dans la conclusion de sa proposition, Marie soutient que le choix de cette discipline est « *vraiment* » (l. 57) un « *choix de vie* » (l. 57), c'est-à-dire précisément l'inverse d'une décision qui obéirait à des mobiles inconscients. Dans le discours qu'elle tient

à ce sujet et comme le laisse supposer son emploi de l'adverbe *vraiment*, ce *choix de vie*, en effet, apparaît comme le résultat d'une délibération entre soi et soi, délibération nécessairement consciente, et qui entraînerait avec elle des conséquences connues et acceptées.

3.4.4.4. *Un acte professionnel idéalisé ?*

Enfin, concluant son essai de définition du choix d'enseigner la philosophie, Marie m'explique qu'il s'agit « *d'être d'être toujours au au plus profond à l'écoute de soi-même mais de soi-même de ce qui de soi-même en tant qu'être pensant hein de ce qu'on est capable de penser là au fond de soi c'est voilà /* » (l. 59-61). Lorsqu'une première fois je relus cette séquence, les paroles de Marie suscitérent en moi le ressenti d'une certaine suspicion : élaborant psychologiquement cet éprouvé, je pris conscience du fait que, dans mon contre-transfert d'enseignant, il m'était difficile d'imaginer qu'un professeur de philosophie pût être en capacité, en classe et de façon habituelle, de faire l'expérience d'une parfaite continuité entre sa vie intérieure, telle que Marie en décrit certains aspects, et l'exercice de son métier, comme si le fait de *faire cours* et le fait de *faire classe* pouvaient être disjoints. Pourtant, c'est effectivement ce que Marie me dit au sujet de sa pratique : « *je présente quelque chose et face à eux et précisément parce qu'ils sont là pour m'écouter ce que je dis m'interroge* » (l. 32-34). Puis, relisant cette séquence et la mettant en perspective avec d'autres éléments d'énonciation, je relevai que, dans cette partie de son discours que je viens de citer (l. 52-61), Marie apportait une inflexion significative à ses paroles.

En effet, lorsqu'elle soutient qu'avec le choix d'enseigner la philosophie (l. 58), il s'agit, pour elle, « *d'être toujours au au plus profond à l'écoute de soi-même* » (l. 59-60), la précision qu'elle apporte aussitôt à ces paroles en affirmant qu'il s'agit de soi-même « *en tant qu'être pensant hein* » (l. 60-61) participe, selon moi, d'une distinction conceptuelle significative : pour Marie, en effet, il semble beaucoup plus s'agir d'évoquer la vie de la pensée en tant qu'activité rationnelle, soutenue par un exercice réfléchi du jugement, qu'une vie subjective dont l'imaginaire et les affects constitueraient un matériel privilégié.

Je me suis donc demandé si cette distinction, qui visait manifestement, consciemment ou non, à épurer son acte professionnel de toute incidence subjective au point d'en rendre le Je méconnaissable, distinction dans laquelle il me semble retrouver un écho du texte d'inspecteur (Sherringham, 2006) dont j'ai commenté plusieurs passages⁴²⁸, ne pourrait pas être un indice d'une certaine éthérisation de cet acte professionnel et, en ce sens précis, d'une idéalisation de son métier.

Comme l'a effet proposé Catherine Chabert (Chabert, 2017)⁴²⁹, dans un article consacré au féminin idéal, le mécanisme psychique de l'idéalisation peut être conçu notamment comme une recherche symptomatique d'« une constance sans trouble et sans faille, à l'image de représentations parfaites du moi et de l'autre » (p. 37). C'est cette recherche dont il me semble trouver

428. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

429. Chabert, C. (2017). Féminin idéal. Idéal, idéalisation, idéaux. *Psychologie clinique et projective*, 23(1), 27-44. doi : 10.3917/pcp.023.0027.

un écho dans certains éléments d'énonciation du discours de Marie. En soutenant que le choix d'enseigner la philosophie consisterait, pour elle, à « *choisir* » (l. 58) d'« *être toujours au plus profond à l'écoute de soi-même /* » (l. 59-60), Marie, en effet, semble faire comme si l'acte d'enseigner cette discipline ne consistait pas simultanément à composer avec un groupe et comme si, de ce fait, l'espace didactique, ainsi que l'a proposé Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001), n'était pas indissociablement un espace psychique, modelé en partie par des processus et des enjeux psychiques inconscients⁴³⁰.

Puis, poursuivant mon élaboration de cette séquence et ressentant que des éléments de mon contre-transfert de professeur de philosophie concouraient à orienter mes premières analyses, comme s'il m'était difficile de concevoir qu'en classe, Marie pût être à ce point à l'écoute d'elle-même en présence d'un groupe d'élèves dont elle me dit, répétant deux fois ces paroles, qu'ils « *bavardent un peu* » (l. 189), j'entrepris de chercher à comprendre ce que cette éthérisation de son métier pourrait recouvrir sur le plan psychique inconscient.

Enseignement philosophique et socialisation de la psyché

M'attachant alors à discerner dans son discours les moments où elle évoque l'acte d'enseigner, plusieurs séquences retinrent particulièrement mon attention. Lorsqu'elle évoque une première fois son rapport à l'enseignement de la philosophie, Marie m'explique que c'est seulement à travers l'acte qui consiste à transmettre cette discipline qu'elle peut avoir « *le sentiment de toucher d'un peu près quelque chose* » (l. 47). Les mots qu'elle emploie pour décrire ce qu'elle ressent à ce moment sont allusifs. De ce « *quelque chose* » (l. 47) dont elle affirme faire l'expérience, en effet, elle ne dit rien d'explicite. Dans un premier temps d'élaboration, le contexte de l'entretien et le fait que j'enseigne moi-même la philosophie me firent supposer qu'elle pourrait se référer implicitement à un ressenti de l'ordre d'une évidence démonstrative, vraisemblablement celle qu'elle pourrait éprouver à l'occasion d'un raisonnement ou de l'expression d'une proposition dont la clarté, voire la vérité, serait atteinte, en classe, par la médiation du discours philosophique. C'est du moins ce que me laisse imaginer l'idée d'un contact — « *toucher* » (l. 47), dit-elle — dont elle ferait, en classe, une expérience *sensible*, et non pas seulement intellectuelle — Marie évoquant « *le sentiment de toucher* » (l. 47).

Lorsque je réécoutai cette séquence de l'entretien, l'une de mes premières associations psychiques m'amena à relire une lettre de Platon dont la lecture avait marqué mes débuts dans l'étude de la philosophie. Dans la lettre VII⁴³¹, décrivant à son correspondant sa pratique de la philosophie, Platon écrit que cette dernière ne se laisse que très malaisément décrire par le langage ordinaire. La philosophie, explique ainsi Platon, participe d'un « *savoir qui ne peut absolument pas être formulé de la même façon que les autres savoirs* ». En effet, précise-t-il, c'est seulement « *à la suite d'une longue familiarité avec l'activité en quoi il consiste, et lorsqu'on y a consacré sa vie* », que « *soudain, à la façon de la lumière qui jaillit d'une étincelle qui bondit* », il « *se produit dans l'âme et s'accroît désormais tout seul.* » Ce que Platon décrit ici correspond

430. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

431. Platon, *Lettres*, 341 c. Je cite la traduction de Luc Brisson parue chez Garnier-Flammarion en 1987.

au mouvement dialectique à la faveur duquel, à travers le dialogue socratique, l'évidence d'une vérité soutenue par un raisonnement déductif, peut affleurer dans le langage et être partagée, en droit, sinon en fait, par les protagonistes de l'échange. En un sens, on pourrait faire l'hypothèse que l'expérience relatée par Marie est assez similaire à celle que décrit Platon : dans un cas comme dans l'autre, en effet, il semble que l'affleurement d'une vérité dans le discours soit ressenti comme une expérience psychique — « dans l'âme », écrit Platon —, d'une évidence et d'une force, m'explique Marie (l. 338), indépendantes du sujet qui l'énonce.

C'est en ce sens que, décrivant son propre rapport à l'acte de penser en cours, elle me dira ultérieurement : « *et là euh quelquefois ça part tout seul quoi y a la phrase que je lis que j'analyse elle donne naissance à telle interprétation puis cette interprétation elle s'enrichit* » (l. 351-353), ajoutant aussitôt : « *et j'ai l'impression que la philosophie voilà elle travaille toute seule à l'intérieur de mon esprit c'est c'est plus moi qui parle c'est c'est c'est des concepts qui s'agencent voyez* » (l. 353-355). Puis, éprouvant manifestement le besoin de justifier ce ressenti, Marie m'explique que si celui-ci peut s'apparenter à une forme d'inspiration (l. 357), il ne s'agit pas pour autant d'un « *délire un truc qu'a ni forme ni non non* » (l. 364-365), mais d'un « *truc sérieux et après vous sortez de votre cours et vous dites mais oui mais c'était bien ça il faut que j'y repense à ça* » (l. 365-366).

Dans le discours de Marie, le cours de philosophie apparaît ainsi comme ce dispositif institué où semble pouvoir se déployer, plus ou moins librement, une part non négligeable de ce qui, si l'on s'en tient aux mots qu'elle emploie — « *j'ai l'impression que la philosophie voilà elle travaille toute seule à l'intérieur de mon esprit* » (l. 353-354) —, correspondrait à sa réalité psychique interne. Il semble en effet que ce soit au sujet du cadre scolaire et de l'espace didactique seuls qu'elle dise avoir le sentiment de vivre la philosophie de cette manière. C'est ce qu'elle me laissera entendre lorsque, évoquant ce qu'elle donne à ses élèves (l. 297), elle m'expliquera qu'elle ne peut pas donner cela à des proches : « *supposez que vous soyez un ami pour moi euh alors on se verrait et puis je vous dirais bon ben aujourd'hui écoute voilà ce que j'ai à t'apprendre vous diriez hé ça va donc je peux pas* » (l. 298-300).

À cet égard, la perspective de ne plus pouvoir vivre cette expérience dans un espace social institué semble être à la source d'une profonde inquiétude dont j'ai déjà parlé, Marie m'expliquant ne pas savoir de quelle manière elle pourra « *vivre* » (l. 49) le fait que « *cette possibilité-là* » (l. 49) ne lui soit « *plus donnée* » (l. 49) : « *quand je ne pourrai que lire pour moi seule ou vaguement en parler à deux trois amis hein* » (l. 50). Ces différents indices m'ont amené à faire l'hypothèse que l'espace d'enseignement pourrait jouer un rôle significatif dans l'économie psychique de Marie, cet espace institué s'étant constitué pour elle, selon toute vraisemblance, comme une condition du déploiement d'une certaine vie psychique. Suivant une analyse qu'avait proposée Nicole Mosconi (Mosconi, 1996)⁴³², je ferai ainsi l'hypothèse qu'un certain rapport au savoir et à l'expérience philosophiques, rapport dont je me suis efforcé d'esquisser des contours à partir du discours de Marie, aurait pu se constituer pour elle comme « un médiateur entre la réalité psychique personnelle et la réalité extérieure partagée. »

432. Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi (Eds.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 75-97). Paris : L'Harmattan.

Plus précisément, certains éléments d'énonciation m'ont amené à explorer à nouveau la notion d'« *enrichissement personnel* » (l. 27) que Marie évoque au début de l'entretien. En effet, le fait qu'elle puisse éprouver le besoin de justifier son ressenti lorsqu'elle évoque ce qu'elle éprouve en classe en précisant qu'il ne s'agit pas d'un « *délire un truc qu'a ni forme ni non* » (l. 364-365), mais d'un « *truc sérieux* » (l. 365), a retenu particulièrement mon attention. Si Marie avait vécu l'évocation de cette particularité de son enseignement comme une modalité didactique inhérente à celui-ci, se serait-elle efforcée de la défendre comme elle le fait en ma présence ?

Aussi ai-je cherché à comprendre à quels ressorts psychiques inconscients cette justification pourrait obéir. De proche en proche, ce questionnement a finalement orienté mon travail psychique élaboratif vers l'hypothèse que l'acte d'enseigner pourrait constituer, pour Marie, une condition de ce que j'appellerais, avec Cornélius Castoriadis (Castoriadis, 1975)⁴³³, une certaine *socialisation* de sa psyché. C'est ce dernier point que je vais développer à présent.

L'interface de contact et le rôle social de la philosophie

Dans une première phase de mon analyse de cette séquence (l. 363-368), je me suis d'abord demandé ce qui avait pu amener Marie à se défendre de l'idée que son rapport à l'acte de penser en classe puisse relever d'un « *délire* » (l. 364). Puis, observant que cette séquence était précédée par l'emploi d'une exclamation d'une grande vulgarité — « *mais putain je n'ai jamais vu ça dans ce texte* » (l. 360) —, j'ai supposé qu'il pourrait y avoir un lien entre cette expressivité grossière et la justification qu'apporte Marie à ses éprouvés, comme si cette expressivité pouvait témoigner d'une force ressentie par elle qu'aucun mot adéquat ne lui eût permis d'exprimer au moyen d'un langage plus soutenu. Me confortant dans l'idée que cette évocation particulière de son métier pourrait être en lien avec des questions de socialisation, cette première supposition m'amena ainsi à faire l'hypothèse que l'expérience d'enseigner la philosophie, telle que Marie l'évoque, pourrait être entendue à la lumière d'une notion élaborée par Cornélius Castoriadis dans l'ouvrage que je viens d'évoquer (Castoriadis, 1975), celle d'*interface de contact*. Dans son acception de processus psychique, l'interface de contact désigne une médiation par laquelle la psyché individuelle se relie au monde social et communique symboliquement avec celui-ci. Dans l'analyse qu'en propose Cornélius Castoriadis, elle apparaît ainsi comme une « *socialisation de la psyché* » (p. 454). Le tableau d'un maître, par exemple, n'est pas seulement une œuvre admirée pour ses qualités esthétiques. Comme Freud en a fait l'hypothèse (Freud, 1911/1992b)⁴³⁴, une œuvre d'art peut être définie notamment comme le produit d'une sublimation, cette dernière notion étant à entendre comme une transformation de pulsions, transformation qui s'accompagne potentiellement, pour un artiste, d'un gain psychique et d'une certaine satisfaction narcissique liés en grande partie au fait que la sublimation participe d'un renoncement pulsionnel valorisé sur le plan culturel.

433. Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éditions du Seuil.

434. Freud, S. (1992). Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques. Dans J. Laplanche (Ed.), *Résultats, idées, problèmes I* (p. 135-143). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1911)

C'est ce concept de sublimation que Cornélius Castoriadis réélaboré dans ce chapitre de *L'Institution imaginaire de la société*, à travers la notion d'interface de contact, afin de rendre compte du destin social de certaines pulsions. Sur le plan psychique, en effet, cette interface correspondrait au fait que, pour pouvoir se constituer comme sujet sur le plan intersubjectif et non pas seulement à un niveau intrapsychique, donc comme un individu socialement inséré, la psyché serait dans la nécessité de « remplacer ses “objets propres” ou “privés” d'investissement (y compris sa propre “image” pour elle-même) par des objets qui sont et valent dans et par leur institution sociale⁴³⁵ » (p. 455). Dans cette acception, la sublimation ne se constituerait pas seulement comme une « “désexualisation” de la pulsion » (p. 455), mais serait à comprendre comme « l'instauration d'une intersection non vide du monde privé et du monde public » (p. 455).

Dans le discours de Marie, il me semble ainsi retrouver un écho de l'analyse qu'opère Cornélius Castoriadis à travers l'élaboration de la notion d'interface de contact. Selon toute vraisemblance, en effet, c'est selon cette modalité psychique de l'interface conçue comme une intersection entre deux espaces, l'espace intra-psychique et l'espace didactique, que le rapport de Marie à la philosophie pourrait s'être noué : à travers l'espace institué du lien didactique, l'enseignement de la philosophie lui offrirait la possibilité de donner à l'activité de sa psyché une extension et un destin socialement valorisés.

3.5. BILAN : MARIE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Dans son évocation de l'acte d'enseigner, Marie tient un discours qui, ressaisi à travers une analyse de mon contre-transfert de professeur de philosophie, me laisse imaginer un espace didactique dont une part significative serait dramatisée. Comme Marie l'a souligné, en effet, son rapport à l'acte d'enseigner la philosophie semble orienté, consciemment, par une mise en spectacle non seulement d'inquiétudes existentielles dont le motif se trouve dans l'histoire de la philosophie — l'absence de sens, l'absurdité, le divertissement pascalien —, mais également, voire surtout, de ses propres inquiétudes psychiques, l'anticipation de sa retraite professionnelle constituant pour elle la source d'une profonde inquiétude, voire d'une certaine détresse. Dans son discours, l'enseignement de la philosophie semble foncièrement organisé autour de l'acte de transmettre une expérience très spécifique qui consisterait à mettre ses élèves dans une situation d'indécision face à une existence incertaine et potentiellement douloureuse. Le témoignage de Marie suscite ainsi en moi une impression étrange, mêlée d'un intérêt pédagogique très vif et d'une certaine perplexité face à des éléments d'énonciation qui sollicitent à la fois mon contre-transfert de chercheur clinicien et d'enseignant : si son évocation de sa pratique d'enseignement illustre à l'évidence une démarche dont certaines attitudes intellectuelles — le doute, l'interrogation, le non-savoir, notamment — sont constitutives d'une formation du jugement qu'appellent de leurs vœux certains textes officiels que j'ai commentés, toutefois, la description que fait Marie de sa pratique professionnelle me semble surtout infléchie par des fantasmatiques de formation et par l'angoisse manifeste, qu'elle me donne à entendre, que la

435. Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éditions du Seuil.

vie ne s'arrête pour elle lorsqu'elle cessera d'exercer son métier. Il y a là, dans ce témoignage de Marie, une illustration concrète de la manière dont un scénario psychique inconscient, tout en s'articulant à un projet didactique clairement identifiable, pourrait également infléchir l'évocation d'une pratique d'enseignement.

3.6. DEUXIÈME ENTRETIEN : LAURENCE

3.7. LES CIRCONSTANCES DE L'ENTRETIEN

Cet entretien, le deuxième dans l'ordre chronologique d'enregistrement, a été réalisé une semaine après ma rencontre avec Marie, la première enseignante avec laquelle je me suis entretenu, le 26 mars 2013.

3.7.1. La négociation de l'entretien

La négociation de cette deuxième rencontre s'est faite dans des conditions similaires à celles du précédent entretien. J'ai en effet obtenu le contact de Laurence, l'enseignante avec laquelle je me suis entretenu, auprès de la doctorante qui m'avait déjà indiqué les coordonnées de Marie.

3.7.1.1. Modalités de la prise de contact

Je ne connais pas précisément les liens qu'entretenait mon intermédiaire avec Laurence. Néanmoins, je sais qu'il s'agissait de liens professionnels et non de liens d'amitié : quelques années avant cet entretien, toutes deux avaient travaillé dans le même établissement scolaire. Ce contact a donc été obtenu au moyen d'un intermédiaire dont les liens avec Laurence ne sont pas complètement neutres. Aussi peut-on imaginer qu'en raison de ce lien passé, et par égard pour son ancienne collègue de travail, Laurence pourrait s'être sentie dans l'obligation d'accepter cet entretien. Quoi qu'il en soit, au moment de ma rencontre avec elle, plusieurs éléments d'observation et d'énonciation que je vais évoquer m'ont amené à me demander si Laurence n'aurait pas accepté ce rendez-vous parce qu'elle se serait senti une obligation envers cette collègue.

Cette interrogation au sujet du ressenti de Laurence traduit aussi la part d'ambivalence qui m'anime à cette étape de mon travail de recherche. La conduite du précédent entretien, en raison des affects et des défenses qui m'ont semblé être suscités et mobilisés chez Marie, m'a en effet plongé dans un profond désarroi. Je prends conscience, en particulier, de certains désagréments que je redoute de provoquer chez ces collègues de l'Éducation nationale que je sollicite pour évoquer leur métier. Aussi cet élément d'analyse de mon contre-transfert de chercheur et d'enseignant n'a-t-il vraisemblablement pas été sans incidences sur le déroulement de cet entretien et les réactions successives de Laurence à ma consigne. J'aurai l'occasion de revenir sur ce point.

Ayant obtenu son accord, mon intermédiaire me confie l'adresse électronique de Laurence que je contacte par courriel. Dans le courrier que je lui adresse, je présente tout d'abord succinctement ma démarche à Laurence en lui expliquant que je mène une recherche sur l'enseignement

de la philosophie au lycée et qu'à ce titre je souhaiterais m'entretenir avec un professeur de philosophie. Puis, je lui demande s'il me serait possible de la contacter directement par téléphone. Dans le courriel qu'elle m'adresse, Laurence me confirme son accord pour cet entretien et me laisse ses coordonnées téléphoniques.

3.7.1.2. *Premier contact au téléphone*

Au téléphone, Laurence me donne immédiatement l'impression de m'accueillir avec plaisir. Mon ressenti est lié au fait que je n'entends manifestement aucune dureté dans sa voix. Au contraire, celle-ci, douce et posée, m'évoque plutôt les voix à la fois suaves et feutrées des animatrices de la radio musicale FIP.

Après lui avoir rappelé brièvement l'objet de ma recherche ainsi que les modalités des entretiens que je mène, je lui propose que nous convenions ensemble d'une date pour un rendez-vous. À ce moment, Laurence m'explique qu'elle est actuellement en congé de formation et qu'elle doit passer prochainement un concours. C'est la raison pour laquelle elle n'est pas absolument certaine de pouvoir honorer ce rendez-vous. Nous convenons donc qu'elle me prévienne par SMS⁴³⁶ dans le cas où il lui faudrait annuler l'entretien. En m'expliquant, sans plus de précisions, qu'elle doit passer prochainement un concours, Laurence semble me laisser entendre plusieurs choses : d'un côté, même si cela n'est dit qu'à demi-mot, elle me renseigne indirectement sur sa situation professionnelle et me laisse supposer qu'elle inscrit cette démarche dans la perspective d'un changement professionnel ; de l'autre côté, elle me donne à entendre également qu'elle se trouve actuellement dans une situation d'entre-deux sur le plan professionnel. Or, comme je vais l'expliquer, cet élément de déduction n'est pas isolé. Il entre en effet en connexion avec d'autres éléments d'observation qui forment ainsi, autour de la notion d'entre-deux, un faisceau d'indices significatifs. En d'autres termes, le repérage de ce détail conversationnel — l'annonce d'un concours — m'a alerté, rétrospectivement, sur certaines résonances psychiques potentielles⁴³⁷ dont il pourrait être la source.

3.7.1.3. *Le choix du prénom*

Le choix de ce prénom s'est fait peu de temps après la transcription de l'entretien, principalement en raison d'une impression liée à certaines caractéristiques de l'apparence physique de Laurence : lorsque je la rencontre pour la première fois dans son lycée, en effet, sa chevelure et la couleur de son manteau frappent immédiatement mon esprit par leur teinte jaune sable, teinte que j'associe aussitôt à la couleur du pelage de la lionne. Le lien avec cet animal est loin d'être anodin. En effet, la lionne est un animal qui, dans mon histoire, entre en résonance avec un prénom que mon père employait lorsqu'il s'adressait à la fille d'un voisin de notre connaissance. Cette dernière était affectée d'un léger strabisme convergent et mon père, pour la plaisanter,

436. L'acronyme SMS signifie, en anglais, Short Message Service. Je l'emploie ici de préférence au français *texto* puisque c'est le mot employé par Laurence.

437. J'emploie cette notion de *résonance psychique potentielle* dans l'acception que lui donne Philippe Chaussecourte (Chaussecourte, 2010b) dans son article sur la notion psychanalytique d'après-coup dans la recherche clinique. Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*, 3, 39-53.

l'appelait Clarence, du nom de la lionne qui louchait de la série télévisée *Daktari*. Le lien entre ces différents éléments ne m'est apparu que tardivement, quatre ans après la transcription de l'entretien, au moment où la notion d'entre-deux que je viens d'évoquer a émergé pour moi comme un point nodal du discours de Laurence au cours de notre rencontre. Réfléchissant sur cette notion, j'ai pris conscience du fait que le prénom que j'avais choisi, *Laurence*, s'inscrivait à la fois *symboliquement*, sur le plan du langage, et *inconsciemment*, sur le plan psychique, entre deux personnes — cette jeune fille de mon adolescence que mon père appelait *Clarence* et mon intermédiaire pour cet entretien dont le prénom est *Laure* — dont l'une, la fille que mon père plaisantait, avait pris dans ma mémoire la place d'une personne qui louche, c'est-à-dire d'une personne dont la vision est trouble, sinon double et qui, en ce sens, se trouve dans un entre-deux sur le plan perceptif. Ces différents éléments, qui entrent par ailleurs en résonance avec un détail architectural que je vais évoquer, m'ont amené à réinterroger certains aspects du discours manifeste de Laurence à partir de cette notion d'entre-deux.

3.7.2. *La rencontre avec Laurence*

L'établissement dans lequel Laurence travaille ordinairement est situé en périphérie d'une ville nouvelle construite il y a une vingtaine d'années. Comme nous avons convenu au téléphone de nous retrouver dans le hall du lycée, j'attends Laurence, dès mon entrée dans celui-ci, à proximité de la loge. L'agent d'accueil du lycée auquel je m'adresse alors m'explique qu'en raison du plan Vigipirate, je dois lui présenter ma carte d'identité et lui confier celle-ci durant tout le temps que durera ma visite au lycée. À ce moment, je prends soudainement conscience du fait que cette obligation me prive temporairement des papiers qui attestent mon identité civile. Ce petit fait n'est sans doute pas sans liens avec mon ressenti d'apprenti-chercheur. Je me retrouve en effet dans une position psychique qui me semble présenter une certaine analogie avec la situation professionnelle de Laurence, dans la mesure où, si elle travaille habituellement dans ce lycée, elle n'en revient pas moins dans celui-ci alors qu'elle n'est pas actuellement en exercice. Cet élément d'observation m'offre ainsi l'occasion de prendre plus clairement conscience de certaines inflexions psychiques que cette recherche peut susciter sur ma position d'apprenti-chercheur, notamment en raison des effets de miroir que suscite en moi le fait d'exercer la même profession que Laurence.

3.7.2.1. *Portrait de Laurence*

Laurence est une enseignante d'une quarantaine d'années environ. En rassemblant les différentes informations dont je dispose sur elle pour dresser son portrait à l'issue de l'entretien, je me rends compte que je ne détiens que très peu d'éléments relatifs à sa vie professionnelle. En dehors du congé de formation auquel elle a fait allusion au téléphone, mais sans apporter aucune précision ni sur la formation qu'elle suit ni sur son projet professionnel, et du fait que, comme elle me le dira au cours de l'entretien, elle enseigne depuis une vingtaine d'années, je ne suis pas en mesure de parler de sa pratique professionnelle. Ainsi, je ne sais rien des classes dont elle a d'ordinaire la responsabilité.

Laurence arrive une dizaine de minutes à peine après mon entrée dans le lycée. À l'instant même où je l'aperçois, mon regard est attiré par sa stature. De grande taille, elle me dépasse de la hauteur d'au moins une tête. Sa grandeur m'évoque certains mannequins des défilés de mode et l'élégance avec laquelle elle porte un long manteau de teinte jaune sable contribue certainement à cette impression. La poignée de main qu'elle me donne est à l'image de la voix que j'ai entendue au téléphone : douce, sans aucun signe de la moindre fermeté, sans être molle. J'ai même la sensation qu'elle laisse traîner quelque peu sa main dans la mienne et je m'interroge sur la signification de ce geste dont je crois percevoir la caresse : Laurence me demande-t-elle d'être douce avec elle lors de cet entretien ?

3.7.3. *Le lieu de l'entretien*

Aussitôt après avoir pris contact dans le hall de son établissement, Laurence me propose que nous cherchions une salle où nous pourrions nous installer. Sur le moment, elle ne me semble avoir aucune idée précise du lieu où l'entretien pourrait se tenir et me donne l'impression qu'elle cherche son chemin dans un lycée dont son congé de formation l'éloigne depuis quelques mois. Néanmoins, nous montons ensemble à l'étage et traversons un long couloir. Puis, après avoir salué deux personnes qu'elle semble manifestement connaître, deux femmes avec lesquelles elle a un bref échange de courtoisies, Laurence me propose que nous nous installions dans une petite pièce dont elle m'indique la direction. Cette pièce ne donnant pas directement sur le couloir dont nous venons de traverser une courte portion, il nous faut d'abord passer par un petit corridor sombre, perpendiculaire à ce couloir, afin d'y accéder. Selon toute vraisemblance, à en juger aux présentoirs de couleur jaune sur lesquels ont été disposées de nombreuses brochures consacrées aux études supérieures et aux métiers, le lieu est réservé d'ordinaire aux conseillers d'orientation qui doivent y recevoir des élèves. Je note donc que Laurence choisit une pièce qui n'est pas sans rapport avec la situation d'entre-deux professionnel dans laquelle elle se trouve au moment de notre rencontre et que ce lieu dédié à l'orientation fait même *caisse de résonance* avec cet entre-deux.

3.7.3.1. *Détails architecturaux*

Cette pièce de toutes petites dimensions produit sur moi une sensation de confinement, au double sens du mot : elle est un lieu à la fois isolé et situé aux abords d'autres lieux. Cette sensation n'étant pas, selon moi, sans rapports avec la situation professionnelle d'entre-deux dans laquelle me semble se trouver Laurence, je vais en préciser les termes.

D'un côté, en effet, le fait qu'il nous ait fallu quitter le couloir central pour pénétrer un couloir sombre menant à cette petite pièce, suscite en moi l'impression que nous sommes à l'écart de l'établissement, dans un lieu dont les murs nous isolent partiellement des bruits habituels d'un lycée : déplacements, voix, cris, agitation. De l'autre côté, j'observe que cette petite pièce est située dans un entre-deux architectural et qu'elle n'est pas complètement close : en effet, des baies vitrées, installées à mi-hauteur des murs, laissent entrevoir un couloir en arc de cercle qui surplombe une pièce ressemblant à un hall.

Au demeurant, au cours de l'entretien, je découvrirai bien malgré moi que la pièce dans laquelle nous avons pris place, en raison même de cette conception architecturale, est également un lieu de passage. Elle présente en effet la caractéristique d'être située entre deux couloirs qui donnent sur deux autres lieux de l'établissement : le couloir que je viens d'indiquer ainsi qu'une petite salle. Cette particularité spatiale ne sera pas sans effets sur le déroulement de l'entretien : à deux reprises, la pièce sera traversée par des adultes, obligeant Laurence à s'interrompre un court instant.

3.7.3.2. *Quelques remarques sur le lieu de l'entretien*

Rétrospectivement, lorsque j'eus transcrits mes impressions relatives au choix de ce lieu, cette petite pièce m'évoqua dans un premier temps le drame de Jean-Paul Sartre qui s'intitule *Huis clos*. L'un des ressorts dramaturgiques de cette œuvre tient au fait que les protagonistes du drame demeurent un moment dans l'ignorance de la nature du lieu où ils se trouvent et ne découvrent que progressivement la raison pour laquelle ils sont dans ce lieu. Mon impression est similaire : je n'ai pris conscience que peu à peu de certaines des raisons qui auraient pu déterminer Laurence à faire le choix de ce lieu.

Comme ces caractéristiques architecturales s'associaient dans mes résonances psychiques à des éléments significatifs du discours de Laurence, j'ai été amené à me demander ce que le choix de cette petite pièce pourrait signifier pour elle sur le plan psychique inconscient. Si je ne dispose en effet d'aucun élément qui me permettrait de penser que Laurence avait déjà une idée du lieu où nous pourrions nous installer, j'ai néanmoins l'impression que cette pièce du lycée lui était familière. Comme on peut aisément le comprendre, je ne peux guère mettre en doute le fait que Laurence connaissait d'autres lieux de l'établissement où il eut été possible de nous installer pour ce rendez-vous. Si j'avais moi-même à accueillir un chercheur pour un entretien, je choiserais sans hésiter, si j'en avais la possibilité, une salle de classe dans laquelle j'enseigne et, de préférence, une salle dans laquelle les cours se déroulent avec plaisir. Je comprends néanmoins que Laurence ait pu préférer un endroit moins chargé d'enjeux psychiques que peut l'être une salle de classe ordinaire. Toutefois, dans le cas présent, on peut d'autant plus s'interroger sur le choix de ce lieu que celui-ci n'est pas anodin sur le plan symbolique. Il y a plusieurs raisons à cela. D'un côté, il s'agit d'un lieu de passage, donc d'une pièce construite dans un entre-deux qui m'évoque la situation professionnelle actuelle de Laurence ; de l'autre côté, il s'agit également d'une pièce qui, en dépit des effets de contenance que peut produire son étroitesse, suscite aussi en moi, comme je l'ai indiqué, une sensation de confinement. À peine entré dans cette pièce, je constate que je m'y sens à l'étroit et que je manque quelque peu d'air. Enfin, cette pièce n'est pas complètement close : lieu de passage, elle est également ouverte sur l'extérieur par ses fenêtres et expose donc notre rencontre à de tiers regards potentiels.

Le repérage de ces différents éléments architecturaux et des impressions qu'ils suscitaient en moi m'a ainsi amené à réfléchir sur le sens psychique inconscient qu'ils pourraient recouvrir pour Laurence⁴³⁸. Rétrospectivement et compte tenu de certains indices que l'analyse de

438. Sur ce point, ma réflexion doit beaucoup à la suggestion que fait le psychanalyste Bion (Bion, 1965/1982),

l'énonciation et du contenu latent de cet entretien a permis de faire émerger, je me demande, en particulier, si Laurence, en choisissant ce lieu, ne savait pas à l'avance, inconsciemment, qu'il eût pu être un obstacle à l'enregistrement de l'entretien. En effet, dans la mesure où elle savait vraisemblablement qu'à tout moment celui-ci pouvait être interrompu par l'irruption d'un membre du personnel du lycée, je me suis demandé si le choix inconscient de cette pièce n'était pas surdéterminé, constituant pour Laurence à la fois un moyen inconscient de symboliser la situation professionnelle d'entre-deux que je lui ai supposée et, en exposant l'enregistrement de cet entretien au risque qu'il soit interrompu, un moyen de voir échouer celui-ci.

3.7.4. Le déroulement de l'entretien

Cet entretien, qui a une durée de vingt-huit minutes, comporte davantage de relances de ma part que n'en contiennent les autres entretiens. Il me semble y avoir à cela plusieurs raisons. La première est liée au fait que l'enregistrement de cet entretien a été effectué une semaine après la réalisation d'un premier entretien, celui avec Marie, dont le souvenir, comme je l'ai expliqué, m'a affecté durablement. La seconde est en rapport avec le fait qu'à cette étape de ma recherche, je n'inscrivais pas encore complètement ma démarche dans la perspective d'offrir un espace de parole à des enseignants qui eussent pu s'en emparer pour déposer dans celui-ci des éprouvés liés à leur expérience professionnelle. Je redoutais en effet davantage, à travers cette recherche, de mettre à l'épreuve des enseignants par une mise en perspective de leur métier qui pouvait être douloureuse pour eux. Rétrospectivement, je proposerai ainsi que, par identification aux professionnels que j'ai rencontrés, des éléments de mon contre-transfert d'enseignant auraient pu s'infiltrer dans ma conduite de ces entretiens.

3.7.4.1. Les minutes qui précèdent l'entretien

Lorsque j'explique à Laurence le déroulement de l'entretien en lui disant que je lui proposerai de parler librement à partir d'une consigne de départ, elle m'explique, sans m'en dire plus et comme si elle exprimait un regret, qu'elle s'attendait davantage à un dialogue. Je consigne ce détail dans la mesure où, comme j'aurai à y revenir dans les sections suivantes, il m'a fallu relancer Laurence de nombreuses fois durant l'entretien, comme si j'avais inconsciemment donné satisfaction à son désir que l'entretien se déroulât comme un dialogue.

3.7.4.2. Les minutes qui suivent l'entretien

À l'issue de l'entretien, Laurence me raccompagne jusque dans le hall du lycée. En marchant, nous évoquons évasivement l'architecture de son établissement, un vaste bâtiment lumineux qui n'est pas sans m'évoquer, toutes proportions gardées, la profondeur d'une gare ou d'un aéroport. Puis, nous nous quittons dans le hall d'accueil.

au chapitre trois de ses *Transformations*, concernant le rapport de l'analyste au sentiment de familiarité que peuvent produire sur lui les éléments invariants qui composent le mobilier du cabinet dans lequel il reçoit ses patients. Bion, W. R. (1965). *Transformations*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1965)

3.7.4.3. *Mes impressions à l'issue de l'entretien*

À l'issue de l'entretien, mon impression est confuse. Il me semble, en premier lieu, avoir échoué à créer des conditions favorables à une parole associative. Je pense ici, en particulier, au fait de ne pas avoir pu répondre en miroir à Laurence autant que je l'aurais souhaité. J'ai également le sentiment que Laurence ne m'a rien dit de ce qu'elle ressent. Pourtant, comme je m'en rendrai compte ultérieurement en transcrivant l'enregistrement de l'entretien et en associant psychiquement autour de lui, de nombreux éléments d'énonciation significatifs ont émergé au cours de celui-ci. À cette étape de ma recherche, je pense faussement qu'un entretien, faute d'avoir été conduit strictement dans les règles de l'art, peut comporter des biais, même minimes, qui pourraient en annuler la validité. Je reviendrai sur l'évolution de ma posture au cours de ces entretiens dans la conclusion de ce travail.

3.8. CONTENU MANIFESTE CHRONOLOGIQUE

Aussitôt la consigne entendue, Laurence en reprend immédiatement le verbe *vivre* et me confie qu'elle vit « *mieux* » (l. 3) le fait d'enseigner la philosophie qu'au « *tout début* » (l. 3) de sa « *carrière* » (l. 3). Elle m'explique en effet qu'il lui a « *été un petit peu difficile* » (l. 5) de s'adapter aux élèves et de comprendre « *comment aller les chercher là où ils étaient* » (l. 6-7). Puis, elle me confie que, « *depuis un petit moment maintenant* » (l. 9), elle sait « *mieux faire face* » (l. 10) aux exigences de ces derniers. Ces premières considérations sont suivies d'une présentation du professeur de philosophie. Dans son discours, celui-ci apparaît comme « *un professeur un peu spécial* » (l. 12) aux yeux des élèves puisque ceux-ci découvrent la matière qu'il enseigne. Selon elle, les élèves ont néanmoins « *beaucoup entendu parler* » (l. 14) de la philosophie. De ce fait, le « *premier mois de de cours* » (l. 15) se présente comme un « *état de grâce* » (l. 15), ces derniers ne s'étant pas encore « *situés pour ou contre* » (l. 16). Cet état, cependant, ne dure pas. Dès qu'ils obtiennent leurs « *premières notes* » (l. 21), explique Laurence, les élèves « *ont d'autres critères pour dire* » (l. 22) s'ils aiment ou non la philosophie : les difficultés qu'ils ressentent, « *l'investissement qu'ils sont prêts à à donner* » (l. 25), les calculs de coefficients en fonction des séries. Car, en dépit du fait que la philosophie soit pour Laurence une matière « *auréolée d'une espèce de mystère* » (l. 36-37), les exercices de la dissertation et de l'explication de texte sont d'après elle « *vraiment très difficiles* » (l. 39) pour les élèves. Cela explique qu'il y ait un « *décalage* » (l. 43) entre l'intérêt de ces derniers pour les « *discussions à l'oral* » (l. 44-45) et leurs difficultés à l'écrit.

Laurence marque un silence de deux secondes. Je la relance en lui demandant comment elle vit ce décalage (l. 48). Elle m'explique que les enseignants, dans leur ensemble, ressentent de la culpabilité (l. 51) lorsque les élèves ont « *beaucoup de mal* » (l. 50). Toutefois, elle met ce sentiment en balance avec l'« *ambiance de travail* » (l. 54). Si celle-ci est « *agréable* » (l. 55), elle peut considérer qu'elle n'a pas « *si mal fait* » (l. 56) que cela son « *travail* » (l. 56). Elle estime en effet que, les épreuves du baccalauréat étant « *difficiles pour les élèves* » (l. 57), le « *plaisir* » (l. 61) qu'elle peut avoir avec ceux-ci « *compte avant tout* » (l. 60), si du moins

l'« *ambiance de travail en cours* » (l. 64) permet une communication « *courtoise* » (l. 65) avec eux.

Je lui demande alors ce qu'elle trouve agréable dans les faits qu'elle évoque (l. 68). Elle m'explique qu'elle trouve « *très agréable* » (l. 69) le fait d'aborder à travers un « *discours théorique* » (l. 71) des questions que les élèves vivaient « *jusqu-là* » (l. 70) « *sous la forme du sentiment* » (l. 72). Sans préciser les questions auxquelles elle pense, Laurence affirme que les élèves ont en effet « *une approche très peu rationnelle* » (l. 74) de ces questions alors que la philosophie « *construit des raisonnements* » (l. 76). Elle évoque le souvenir d'avoir éprouvé elle-même « *ce plaisir-là* » (l. 77) et précise que celui-ci consiste à « *pouvoir faire rentrer dans un discours* » (l. 78) des choses qui n'y entraient pas jusqu-là. Pour Laurence, la philosophie est ainsi la seule matière (l. 80) à parler du fait que le « *sensible* » (l. 81) soit « *traversé par euh / l'intelligible* » (l. 81). Aussi m'explique-t-elle que, lorsqu'elle parvient à faire émerger « *cette dimension-là* » (l. 85) en cours, c'est « *absolument vraiment absolument formidable* » (l. 87).

Je lui demande aussitôt ce qui est formidable dans cette expérience (l. 88). Elle me répond en me disant qu'elle est « *aux anges* » (l. 90) et « *parfaitement heureuse* » (l. 90) lorsqu'elle sent les élèves « *heureux d'avoir euh donné justement une forme euh à quelque chose* » (l. 91-92). Elle poursuit en précisant qu'il s'agit de donner une forme à ce qui est « *de l'ordre de l'intuitif* » (l. 98) et du « *sentiment* » (l. 98). Or, ce travail qui s'accomplit en déconstruisant (l. 99) « *beaucoup de choses* » (l. 99), notamment « *le rapport entre l'abstrait et le concret* » (l. 99-100) et les « *idées préconçues* » (l. 101), plaît aux élèves, ceux-ci trouvant « *vraiment extraordinaire* » (l. 103) le fait de remettre « *les choses sur pied* » (l. 102).

Je la relance sur une notion qu'elle vient d'évoquer, celle d'« *expériences vécues* » (l. 105). Quelques mots de précision s'échangent alors entre Laurence et moi. Puis, elle explique que ce qu'elle vit ainsi d'« *extraordinaire* » (l. 103) ne se produit pas « *dix fois par jour* » (l. 110), mais arrive tout de même « *assez fréquemment* » (l. 111) pour que l'enseignement de la philosophie en soit « *très très agréable* » (l. 112).

Laurence vient de marquer un silence de deux secondes. Je la relance à nouveau : « *et si je reviens à la question de départ* » (l. 113). Elle me demande alors : « *pourquoi revenir à cette question de départ* » (l. 115). Je lui demande des précisions sur ce qu'elle vit au quotidien. Elle m'explique avoir « *un peu peur* » (l. 127) de se répéter et de « *dire la même chose* » (l. 127). Je prends un exemple en évoquant ce qu'elle a dit au début de l'entretien sur les rapports entre l'intelligible et le sensible (l. 81-85). Elle évoque alors la notion de désir et explique que les élèves ont de grandes difficultés (l. 139) à « *concevoir le désir autrement que positivement* » (l. 140). Il serait en effet difficile selon elle de « *faire appel à leur expérience dans ce domaine* » (l. 142), le désir se confondant, pour eux, avec l'envie. Puis, elle se lance dans une analyse des rapports entre les notions de désir et de conscience, confiant que les élèves ne peuvent comprendre ce qu'est le désir qu'à travers cette dernière notion. Or, ce « *détour* » (l. 157) est « *souvent un peu long* » (l. 157), même si les élèves comprennent qu'une chose « *n'est pas simplement ce qu'elle est du simple fait qu'elle soit pensée* » (l. 162-163). De ce fait, ces « *détours* » (l. 163), qui prennent du temps et requièrent de la patience de la part des élèves, ont

parfois pour effet, explique-t-elle, qu'« *on en lâche quelques-uns sur la route* » (l. 164).

Je la relance alors sur cette notion de détour (l. 171) en lui demandant comment elle vit le fait de devoir laisser quelques élèves « *sur la route* ». Elle m'explique que cela est inévitable dans la mesure où l'apprentissage de la philosophie s'inscrit dans un processus qui demande du temps : chaque élève trouve « *la voie d'entrée qui lui euh correspond* » (l. 176) et chacun a « *son propre processus de compréhension* » (l. 179). Toutefois, si le « *but de l'enseignant* » (l. 187) est de ne laisser évidemment aucun élève « *sur le bord du chemin* » (l. 187-188), ce souci se heurte, explique Laurence, au fait que ce temps « *n'est pas extensible à l'infini* » (l. 190) et qu'il y a un « *programme* » (l. 190) à suivre qui est « *quand même assez énorme* » (l. 191). C'est la raison pour laquelle, dit-elle, « *on a l'impression* » (l. 199) que l'enseignement de la philosophie « *n'est pas tout à fait adapté au à aux personnes* » (l. 201).

Laurence marque un bref silence. Je reprends un mot qu'elle a employé quelques instants avant, le mot « *décevant* » (l. 204). Elle m'explique qu'« *on peut avoir l'impression d'être un peu broyé coincé par le système* » (l. 205-206) et par des exigences qui sont « *extérieures à la matière elle-même* » (l. 207). Le fait de devoir « *aller plus vite* » (l. 209) constitue en effet pour elle une contrainte (l. 210) qui donne l'impression que « *l'humain passe un peu après* » (l. 213-214).

Je la relance sur cette dernière phrase. Laurence m'explique alors brièvement que lorsqu'elle est en cours, elle doit laisser certains élèves si elle ne veut pas être « *en retard dans le programme* » (l. 218-219). Puis, elle marque un silence de quatre secondes. Je choisis cet instant pour arrêter l'entretien et je dis « *O. K.* ».

3.9. ANALYSE DE L'ÉNONCIATION ET DU CONTENU LATENT

Dans les sections qui suivent, j'explorerai pas à pas plusieurs thématiques que l'analyse du discours de Laurence m'a permis de mettre au jour. Ainsi, après avoir abordé certaines des difficultés de ses débuts professionnels dans l'enseignement, j'analyserai des éléments de son discours qui concernent des évolutions de sa pratique professionnelle. Puis, j'aborderai différents aspects de son rapport non seulement au plaisir d'enseigner, mais également à une certaine souffrance psychique que l'enseignement suscite manifestement en elle.

3.9.1. Des débuts professionnels difficiles à évoquer

Laurence répond à ma consigne en évoquant immédiatement les difficultés du « *tout début* » de sa « *carrière* » (l. 3) et le fait qu'elle vive « *mieux* » (l. 3) aujourd'hui son métier qu'à son entrée dans l'Éducation nationale. Ses débuts dans l'enseignement paraissent en effet avoir été marqués par des moments qu'elle associe explicitement, sinon à l'expérience d'une souffrance, du moins à une certaine pénibilité, ce que semble indiquer son emploi de l'adjectif « *difficile* » (l. 4), adjectif qu'elle répète à trois reprises au cours de la même séquence (l. 3-8). Comparant ses débuts à ce qu'elle vit aujourd'hui, Laurence semble se rapporter à une situation professionnelle qui, comme elle va l'expliquer, se serait améliorée avec le temps : « *maintenant ça*

va vraiment beaucoup mieux euh heureusement depuis un petit moment maintenant ça va beaucoup mieux » (l. 8-9). Toutefois, dans cette séquence qui débute l'entretien, plusieurs éléments d'énonciation me font supposer que les difficultés de ses débuts dans l'enseignement n'auraient pas été complètement surmontées, contrairement à ce qu'elle laisse entendre. En effet, outre le fait qu'elle mentionne d'emblée et explicitement ces difficultés, ce qui m'incline à penser que cette période de sa carrière aurait pu laisser en elle un souvenir durablement désagréable, les mots qu'elle emploie pour évoquer cette pénible expérience et la modulation qu'elle imprime plusieurs fois à une proposition que je vais commenter, produisent sur moi l'impression qu'elle tend à nuancer cette expérience *tout en la concédant*. Je me suis donc demandé ce que pourrait signifier, sur le plan psychique inconscient, cette construction sémantique quelque peu paradoxale.

3.9.1.1. *Des propositions paradoxales*

Cette première séquence que je viens d'évoquer s'étend de la ligne 3 à la ligne 9 de l'entretien. Elle est construite autour de trois propositions dont les subjectivèmes ont retenu mon attention en raison du paradoxe qu'ils me semblent comporter⁴³⁹. Je vais donc, dans un premier temps, analyser de proche en proche ces trois propositions, puis, dans un second temps, exposer les hypothèses auxquelles m'a mené l'analyse de ce paradoxe.

Proposition 1

Après avoir établi une comparaison extrêmement succincte entre sa situation professionnelle initiale et sa situation professionnelle actuelle, comparaison dont la finalité, consciente ou non, semble être d'affirmer qu'elle vit « *vraiment beaucoup mieux* » (l. 8) son métier à présent qu'à ses débuts, Laurence s'engage dans un essai d'explicitation de cette comparaison, comme permet de le deviner l'emploi de la locution conjonctive « *c'est-à-dire que* » (l. 3). Ce faisant, elle opère une première concession dans la reconnaissance de débuts difficiles dans l'enseignement. Je la cite : « *c'est-à-dire que au tout début de ma carrière ça a quand même été difficile* » (l. 3-4). Dans cette courte proposition, le connecteur concessif *quand même* semble exercer plusieurs fonctions : d'un côté, il pourrait permettre à Laurence de concéder une difficulté sans l'admettre entièrement sur le plan de son intensité ou de sa quantité. En effet, en affirmant que ce qu'elle a vécu a « *quand même été difficile* » (l. 4), Laurence paraît à la fois s'opposer à l'idée que cela a été *très* difficile tout en reconnaissant à cette assertion-ci une certaine justesse ; on peut imaginer, par exemple, qu'elle aurait pu choisir de s'exprimer de cette autre manière : « *en dépit de certaines réussites ou de bons moments, cela a quand même été difficile* » ou de la manière suivante, moins indirecte : « *en dépit de certaines réussites ou de bons moments,*

439. Je me réfère au terme de *subjectivème* dans l'acception qu'en a proposée la linguiste Catherine Kerbrat-Orecchioni (Kerbrat-Orecchioni, 1999) au chapitre 2 de son ouvrage consacré à l'énonciation. Les subjectivèmes sont des marqueurs sémantiques auxquels se reconnaît l'implication subjective d'un locuteur. Dans le cas de Laurence, il s'agit d'éléments d'énonciation au moyen desquels elle évalue son ressenti à la fois sur le plan qualitatif — « *ça a quand même été difficile* » (l. 3-4) — et sur le plan véridatif : « *c'est vrai que* » (l. 5). Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

cela a été difficile » ; de l'autre côté, l'emploi de ce connecteur concessif semble permettre à Laurence de maintenir côte à côte et, en ce sens, comme le propose le linguiste Jean-Michel Adam (Adam, 1990, p. 249) dans ses *Éléments de linguistique textuelle*⁴⁴⁰ de « faire coexister » (p. 249) deux espaces sémantiques opposés : l'un attestant que, par comparaison avec ses débuts, elle vit « mieux » aujourd'hui son métier — « *je le vis euh mieux que euh au tout début de ma carrière* » (l. 3) —, ce qui ne signifie pas qu'elle le vive bien ; l'autre, témoignant que ses débuts ont été difficiles — « *au tout début de ma carrière ça a quand même été difficile* » (l. 3-4) —, ce qui ne signifie pas nécessairement non plus, comme j'en fais l'hypothèse, que Laurence *concéderait* déjà des débuts difficiles.

Proposition 2

Puis, employant un modalisateur de certitude — « *c'est vrai* » (l. 5) —, Laurence procède à une deuxième concession, plus explicite cette fois que la première — « *et c'est vrai que euh ça a été un petit peu difficile au début* » (l. 5) —, mais dans laquelle elle introduit une inflexion que ne comportait pas la proposition précédente. En effet, Laurence ne dit pas : « *et c'est vrai que euh ça a été difficile au début* ». Elle modalise sa pensée en affirmant que cela « *a été un petit peu difficile au début* » (l. 5). De la proposition 1 à la proposition 2, il s'opère donc une inflexion sémantique sensible : si Laurence paraît mieux admettre le fait que ses débuts aient pu être difficiles pour elle, elle ne semble pas encore prête à consentir à cette idée, comme le suggère l'emploi du quantificateur de l'intensité faible *peu*, lui-même nuancé par l'adjectif *petit*, dont elle affecte l'adjectif évaluatif *difficile* : « *et c'est vrai que euh ça a été un petit peu difficile au début* » (l. 5).

Proposition 3

Le fait qu'elle emploie l'adverbe conclusif *enfin* dans la proposition 3 — « *enfin c'est vrai qu'au début ça a été un petit peu difficile* » (l. 7-8) — me conforte dans cette dernière impression : l'emploi de cet adverbe, qui survient au terme d'une modulation apportée à cette dernière proposition concessive, paraît survenir comme une conclusion qui, si elle semble s'imposer à elle en dernière analyse — « *enfin c'est vrai* » (l. 7) —, serait néanmoins difficile à admettre.

Une proposition chargée d'ambivalence ?

Le repérage de ces différents éléments d'énonciation m'a amené à me demander, en premier lieu, suivant en cela les hypothèses du linguiste Laurent Perrin (L. Perrin, 2012)⁴⁴¹, si l'emploi que fait Laurence du modalisateur de certitude *c'est vrai*, dans cette séquence qui débute l'entretien, n'aurait pas pour effet, inconsciemment, d'atténuer « l'énonciation concessive » (p. 14)

440. Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Pierre Mardaga.

441. Perrin, L. (2012). Modalisateurs, connecteurs, et autres formules énonciatives. *Arts et Savoirs*, 2. Consulté sur <http://aes.revues.org/500>.

de la proposition « *ça a été un petit peu difficile au début* » (l. 5), comme si Laurence n'admettait qu'à *contre-cœur* cette pensée-ci. Comme le propose en effet Laurent Perrin, la concession a précisément pour fonction d'« exprimer un point de vue que le locuteur admet sans doute, mais pour ainsi dire à *contre-cœur*, à l'insu de son plein gré » (p. 14). En ce sens, dans cette séquence qui suit immédiatement la consigne de départ, l'emploi du modalisateur *c'est vrai* ne serait donc pas aussi anodin et détaché qu'il peut sembler l'être en première approximation. Dans son article sur la modalisation, le linguiste Robert Vion (Vion, 2011, p. 84)⁴⁴² montre en effet que l'utilisation d'un modalisateur permet au locuteur de « se repositionner au niveau des significations et de sa relation aux autres. » (p. 84) Ainsi qu'en témoigne l'analyse de ces différents éléments d'énonciation, la manière dont Laurence modalise l'idée de débuts difficiles me conforte donc dans mon premier ressenti : selon toute vraisemblance, son discours semble se déployer comme si ces modalisateurs lui permettaient de prendre ses marques à l'égard d'une proposition qu'elle n'admettrait que pas à pas, au fil de l'entretien, à la mesure d'un certain assouplissement de ses résistances.

3.9.1.2. Une difficulté qui n'est pas dite

Par ailleurs, si Laurence, comme je vais l'expliquer, précise aussitôt la nature de cette difficulté, toutefois, à l'exception de l'adjectif *difficile*, elle n'emploie aucun autre qualificatif qui permettrait de situer celle-ci dans une gradation. Elle ne dit pas, par exemple, que ses débuts ont pu être inconfortables, malaisés, pénibles ou éprouvants. Ainsi que je l'ai indiqué, elle utilise l'adjectif *difficile* à plusieurs reprises (l. 4, 5, 8) en le modulant. De ce fait, si la proposition qui débute l'entretien se constitue effectivement en écho au verbe *vivre* que comporte ma consigne, Laurence n'exprime qu'à demi-mot l'expérience affective à laquelle elle se rapporte pourtant. Je me demande donc si, inconsciemment, elle ne me *laisserait pas entendre* quelque chose d'une expérience dont l'évocation directe pourrait lui être désagréable, sinon douloureuse.

Laisser entendre

En employant cette locution — *laisser entendre* —, je me réfère à certaines analyses du philosophe du langage François Récanati (Récanati, 1979)⁴⁴³. Dans l'article qu'il écrivit en 1979, *Insinuation et sous-entendu*, François Récanati expliquait en effet que le fait de *laisser entendre* quelque chose, contrairement au fait de *donner à entendre*, « ne met pas nécessairement en jeu une intention communicative particulière du locuteur » (p. 101). Néanmoins, ce que *laisse entendre* une énonciation, compte tenu de certaines conditions conversationnelles, serait « objectivement déterminable » (p. 101). Dans le cas présent, il me semble que certains éléments d'énonciation du discours de Laurence satisfont précisément une telle condition conversationnelle et que, de ce fait, elle me *laisse entendre* quelque chose, comme le propose François Récanati, d'« objectivement déterminable » : en effet, comme en témoignent les mots par lesquels

442. Vion, R. (2011). La modalisation. Un mode paradoxal de prise en charge. In P. Dendale & D. Coltier (Eds.), *La prise en charge énonciative* (p. 75-91). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

443. Récanati, F. (1979). *Insinuation et sous-entendu*. *Communications*, 30, 95-106. doi : 10.3406/comm.1979.1449.

elle débute l'entretien — « *alors je le vis euh mieux* » (l. 3) —, Laurence exprime d'emblée une réaction au verbe *vivre* de ma consigne. Par conséquent, dans la mesure où elle mentionne aussitôt ses difficultés passées, je m'interroge : aurait-elle compris ma consigne comme une invitation implicite à évoquer celles-ci ? Et, en ce sens, sa réponse ne serait-elle pas marquée, d'entrée de jeu, par une réticence à évoquer ses difficultés d'enseignant ?

Dire sans dire

Ainsi, dès le début de l'entretien, le discours de Laurence suscite en moi une certaine surprise. En effet, si Laurence répond assez directement à ma consigne en prenant en considération le verbe *vivre* et me laisse entendre les difficultés de ses débuts, elle n'en passe pas moins sous silence les affects vraisemblablement pénibles auxquels semblent correspondre celles-ci. Par exemple, à la sixième minute de l'entretien, évoquant la frustration qu'elle ressent (l. 50-51) lorsqu'elle constate que « *les élèves euh euh / continuent à avoir beaucoup de mal* » (l. 50), Laurence, en étendant son ressenti à l'ensemble du corps enseignant, comme si cet éprouvé était ordinaire, tend à affaiblir la culpabilité qu'elle dit ressentir. Je la cite : « *je crois que tous les enseignants euh / culpabilisent toujours un peu hein quand les élèves ne sont pas aussi bons qu'ils le souhaiteraient* » (l. 51-52). Cette banalisation de son ressenti produit sur moi l'impression qu'en s'exprimant de cette manière, elle cherche inconsciemment à atténuer le sentiment de culpabilité qu'elle vient d'évoquer. Elle paraît même envisager ce dernier comme une fatalité : « *c'est inévitable que l'enseignant se dise que euh c'est de sa faute à lui voilà* » (l. 52-53). En d'autres termes, comme me le laissent supposer de nombreux indices, tout semble se passer comme si Laurence disait *sans dire*.

3.9.1.3. Une souffrance professionnelle difficilement exprimable ?

Je me suis donc demandé ce que pourrait signifier, sur le plan psychique inconscient, un discours ménageant un tel paradoxe. Des élaborations successives m'ont tout d'abord amené à supposer que Laurence pourrait éprouver une certaine réticence à évoquer cet aspect de son métier, dans la mesure où cette évocation pourrait entrer en conflit avec la part psychique professionnelle de son moi-enseignant (Blanchard-Laville, 2001)⁴⁴⁴. En effet, suivant des hypothèses qu'avait proposées Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2006)⁴⁴⁵ dans la communication qu'elle avait présentée lors de la Conférence de consensus, à Créteil, en 2006, « la souffrance et le plaisir supportés dans la position professionnelle » semblent soumis à un « tabou », comme si « ces éprouvés étaient condamnables, ou coupables, comme s'ils étaient les signes de ce qui serait à bannir, ceux d'une attitude non professionnelle ». Plus récemment,

444. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

445. Blanchard-Laville, C. (2006). L'analyse clinique de situations d'enseignement et de formation : un espace pour élaborer ses pratiques professionnelles. Consulté sur <http://espe.u-pec.fr/formation/formation-continue/formation-de-formateurs/conference-de-consensus-2006-1-analyse-des-pratiques-dans-la-formation-des-enseignants--530286.kjsp>. Le texte de cette communication est sans pagination.

Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2013b)⁴⁴⁶ avait également montré qu'il existe, dans les institutions, une « équivalence entre souffrance et incompetence » (p. 17) qui empêche des professionnels de l'enseignement « de parler de souffrance professionnelle sans que rôde le fantôme de l'incompétence professionnelle » (p. 17).

Puis, dans un nouveau temps d'élaboration, ces différents indices, et le fait que Laurence ne parvienne manifestement pas à mettre des mots sur une expérience dont elle me laisse entendre par ailleurs qu'elle aurait été douloureuse, m'ont amené à me demander si une partie significative du discours qu'elle tient ne serait pas en partie clivé. En effet, dans l'acception qu'en propose René Roussillon (Roussillon, 1999)⁴⁴⁷, le clivage, qui est pensé comme « un modèle d'ensemble de la souffrance identitaire-narcissique » (p. 21), se caractérise par le fait, d'un côté, que « l'expérience a été vécue », mais que, « d'un autre côté, elle n'a pas été vécue et appropriée comme telle dans la mesure où, comme le dit Winnicott, elle n'a pas été mise au présent du moi » (p. 20). En d'autres termes, je me demande si, faute d'avoir pu en élaborer les effets psychiques sur elle, peut-être parce que ces difficultés auraient été à la source d'un certain sentiment de culpabilité, au moment où elle aurait vécu ceux-ci, Laurence n'éprouverait pas, dans l'ici et maintenant de cet entretien, une difficulté à exprimer les ressentis douloureux de ses débuts. Je proposerai ainsi que ces derniers pourraient être encore sous l'emprise de ce clivage mutilant de sa personnalité professionnelle dont Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2013b) fait l'hypothèse qu'il pourrait être une source de souffrance professionnelle⁴⁴⁸.

3.9.2. *S'adapter aux besoins des élèves*

Si Laurence n'explicite pas les ressentis qu'elle associe aux difficultés de ses débuts professionnels, elle évoque néanmoins ces dernières. Toutefois, non seulement elle n'en donne aucune illustration concrète, mais, lorsqu'elle en parle, elle modalise beaucoup celles-ci. J'ai donc cherché à comprendre à quels ressorts psychiques inconscients cette particularité de son discours pourrait être liée.

3.9.2.1. *Une amélioration de sa pratique*

Retraçant l'expérience de ses premières rencontres avec des élèves, Laurence fait allusion au fait que cela aura été « *un petit peu difficile au début* » (l. 5) de s'adapter (l. 5), « *de comprendre ce dont les élèves avaient besoin ce ce qui les intéressait comment aller les chercher là où ils étaient* » (l. 5-7) et ajoute aussitôt « *euh euh moi-même comment euh me me situer* » (l. 7). Puis, ayant ainsi évoqué les difficultés de ses débuts, après un bref silence, elle aborde sa situation professionnelle actuelle et souligne avec soulagement le fait que ces difficultés se soient estompées. Cette courte séquence comportant plusieurs répétitions sur lesquelles je vais faire porter mon analyse, je vais d'abord la citer dans son intégralité :

446. Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.

447. Roussillon, R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*. Paris : Presses Universitaires de France.

448. Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.

« euh *maintenant ça va vraiment beaucoup mieux* euh heureusement depuis un petit moment *maintenant ça va beaucoup mieux* j'ai compris un certain nombre de choses et puis *je sais euh je sais un peu mieux faire face à leurs exigences* » (l. 8-10).

Dans ce passage de l'entretien, son emploi de l'adverbe *heureusement* me laisse supposer un ressenti de souffrance plus douloureux qu'elle ne l'a laissé entendre jusqu'à présent. Quelques instants avant, en effet, Laurence exprimait les difficultés ressenties lors de son entrée à l'Éducation nationale sous une forme atténuée, en disant que cela avait été « *un petit peu difficile* » (l. 5). Dans ce contexte, cet adverbe semble prendre le sens d'un allègement psychique, comme si elle m'avait dit : « heureusement, sinon je ne sais pas comment j'aurais fait ».

Néanmoins, particulièrement sensible à l'audition de l'enregistrement, le soulagement qu'exprime Laurence semble récent, l'expression qu'elle emploie — « *depuis un petit moment maintenant* » (l. 9) — laissant entendre qu'il n'en aurait pas toujours été ainsi et, en ce sens, que ce ne serait le cas que depuis récemment. Dans cette séquence d'évocation de son passé professionnel, l'emploi qu'elle fait plusieurs fois de l'adverbe comparatif *mieux* lui permet vraisemblablement de souligner une amélioration sensible de sa pratique d'enseignement. Cette répétition et le fait que celle-ci émerge à un moment où elle emploie l'adverbe *heureusement* m'ont amené à me demander si, inconsciemment, dans un mouvement psychique de réassurance, elle n'aurait pas cherché à se convaincre elle-même de la réalité de cette amélioration. En effet, si l'on considère, avec la linguiste Emmanuelle Prak-Derrington (Prak-Derrington, 2014, octobre)⁴⁴⁹, que la répétition, dans une proposition, « ne remplace rien, bien au contraire » (p. 3), mais qu'elle « se définit justement par sa non-substituabilité » (p. 3) et que, en ce sens, répéter des mots consisterait, non pas à « ne rien dire de plus » (p. 3), mais à « re-dire, pour produire certains effets » (p. 3), et, en particulier, à « instaurer une textualité stratifiée et rythmée, qui confère aux mots-signes relief et profondeur et grave dans la mémoire, ineffaçables, les segments répétés » (p. 11), on peut se demander si Laurence, par cette répétition, ne chercherait pas inconsciemment à se persuader elle-même d'une idée qui n'emporterait pas complètement son adhésion. Car, comme l'a proposé Laurence Bardin (Bardin, 1977)⁴⁵⁰ dans *L'analyse de contenu*, le fait de revenir « sans arrêt sur la même chose peut être le signe [...] du désir de se persuader d'une idée », la répétition de la même proposition correspondant symétriquement au fait de douter « *d'une affirmation avancée* » (p. 236). En effet, si Laurence peut témoigner d'une amélioration sensible de sa pratique d'enseignement, toutefois, plusieurs éléments d'énonciation qui apparaissent dans son discours sous la forme de sous-entendus et d'allusions m'inclinent à en douter quelque peu.

449. Prak-Derrington, E. (2014). Anaphore, épiphore & Co. La répétition réticulaire. In L. Gaudin-Bordes & G. Salvan (Eds.), *Figures du discours et contextualisation*.. Consulté sur <http://revel.unice.fr/symposia/figuresetcontextualisation/index.html?id=1505>.

450. Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

L'ambiance de travail

Ainsi, évoquant la culpabilité (l. 51) que « *tous les enseignants* » (l. 51) peuvent éprouver lorsqu'ils constatent que « *les élèves ne sont pas aussi bons qu'ils le souhaiteraient* » (l. 52), Laurence, cherchant selon toute vraisemblance à atténuer ce ressenti désagréable — « *alors euh oui ça peut être euh ça peut être un peu difficile* » (l. 53-54) —, me dit aussitôt, cherchant ses mots, « *mais tant que le le contexte enfin tant que le le le le le l'ambiance de travail en cours est agréable* » (l. 54-55). Puis, sans apporter de précision à ce qu'elle me laisse ainsi entendre en parlant d'une ambiance de travail qui serait agréable, elle ajoute : « *je considère que finalement indépendamment un peu des résultats du bac des résultats qu'ils auront au bac je considère que j'ai pas si j'ai pas si mal fait mon travail que ça /* » (l. 55-56). En d'autres termes, en prononçant ces derniers mots, Laurence me semble sous-entendre une proposition qu'elle aurait quelques difficultés à mettre en mots et que je formulerai dans les termes suivants : même si ses élèves n'obtiennent pas d'aussi bons résultats qu'elle le souhaiterait, son travail, néanmoins, serait méritant, dès lors qu'au moins l'ambiance de travail est agréable. Toutefois, cela ne signifie pas que cette dernière le soit toujours, comme m'incline à le supposer la proposition conditionnelle « *tant que le le contexte enfin tant que le le le le le l'ambiance de travail en cours est agréable* » (l. 54-55).

Une communication courtoise

Puis, comme si elle cherchait à se persuader que ce qu'elle dit est fondé — « *et euh / et donc euh // j'essaye de me dire que bon ce qui compte avant tout* » (l. 60) —, Laurence m'explique que, même si elle a conscience — « *je sais bien* » (l. 61), me dit-elle ainsi —, que ses élèves « *sont là pour avoir le bac* » (l. 61), néanmoins, elle considère que « *ce qui compte avant tout* » (l. 61), « *c'est le plaisir* » (l. 61) qu'elle dit avoir avec ceux-ci, « *à faire euh à avoir cette discussion à (une personne passe dans la pièce qui est aussi un lieu de passage) à avoir ces échanges* » (l. 62-63). En effet, me dit-elle aussitôt, « *tant que l'ambiance reste euh euh l'ambiance de travail en cours reste euh bonne c'est-à-dire qu'on communique euh de façon courtoise voire même parfois très très très très agréable* » (l. 63-65), elle considère qu'elle sert : « *à quelque chose quand même même si / vous voyez ce que je veux dire* » (l. 66-67).

Mieux faire face aux élèves

Enfin, mon impression est renforcée par l'utilisation que fait Laurence de deux modalisateurs qui contrastent nettement avec l'affirmation selon laquelle cela irait « *beaucoup mieux* ». Il s'agit de l'adjectif *petit* qui apparaît lorsqu'elle dit « *depuis un petit moment* » et de l'adverbe de quantité *un peu* qui vient atténuer l'adverbe *mieux* dans la proposition « *je sais un peu mieux faire face à leurs exigences* » (l. 10).

Cette dernière proposition — « *je sais euh je sais un peu mieux faire face à leurs exigences* » (l. 10) — comporte, en effet, une modalisation significative. En s'exprimant en ces termes, Laurence n'affirme pas qu'elle saurait mieux faire face aux exigences de ses élèves, mais qu'elle

sait « *un peu mieux* » (l. 10) le faire. Cette nuance pourrait donc laisser sous-entendre que, par rapport à ses débuts dans l'enseignement, certaines modalités de son lien aux élèves, source possible de tension, sinon de souffrance, existeraient toujours. L'hypothèse que je propose ici s'appuie sur une distinction entre deux emplois de l'adverbe *un peu* qu'ont proposée les linguistes Danielle Leeman et Céline Vaguer (Leeman & Vaguer, 2010) dans leur article L'adverbe "un peu" comme modalisateur métalinguistique⁴⁵¹. Partant de l'analyse de deux propositions — Partir, *c'est mourir un peu*; Partir, *c'est un peu mourir* —, ces deux auteurs s'attachent à montrer que si le sens du premier *un peu* a une valeur quantitative, ce n'est plus le cas de la seconde formulation, estimant ainsi que, dans cette dernière, « l'énoncé est davantage de l'ordre de la recherche du mot juste que de l'affirmation péremptoire⁴⁵².. »

Par ailleurs, Laurence emploie une locution verbale dont les présupposés renvoient à des expériences d'une tout autre nature que ce qu'elle laisse entendre lorsqu'elle affirme que « *ça va beaucoup mieux* » (l. 9). Dans son emploi le plus courant, en effet, la locution verbale *faire face* à désigne l'acte qui consiste à « être en mesure de répondre, de pourvoir à quelque chose⁴⁵³. » C'est à cette acception que l'on songe lorsque l'on affirme, par exemple, être en capacité de faire face à des besoins financiers imprévus. Pourtant, il s'agit là de son sens figuré. Au sens propre, cette locution désigne un mouvement du corps, l'acte de « présenter ou tourner la partie antérieure du corps vers quelqu'un pour s'en défendre⁴⁵⁴. » Or, autant il me semble que cette proposition selon laquelle elle sait « un peu mieux faire face à leurs exigences » aurait été cohérente, dans ce contexte pédagogique, si Laurence avait choisi d'employer le terme « besoins » en lieu et place du mot « exigences », autant l'emploi de ce dernier terme me paraît discordant, puisqu'il présuppose une inversion de la relation.

3.9.2.2. Une adaptation à la source de clivages et de désillusions ?

Dans une première phase d'élaboration de cette séquence, cherchant à clarifier à quels ressentis contre-transférentiels me renvoyait cette idée d'*adaptation* à laquelle Laurence fait allusion, je me suis demandé si cette évocation de ses débuts dans l'enseignement ne serait pas sous-tendue par le ressenti d'une certaine désillusion professionnelle. Plus précisément, comme m'inclinait à le supposer son emploi réfléchi du verbe pronominal *s'adapter*, j'ai cherché à comprendre si ses débuts dans l'exercice de son métier n'auraient pas été marqués par l'expérience *difficile* de devoir concéder et effectuer des ajustements didactiques qu'elle n'avait peut-être pas envisagés lorsqu'elle était étudiante. Je pense ici, plus particulièrement, à des aménage-

451. Leeman, D., & Vaguer, C. (2010). L'adverbe "un peu" comme modalisateur linguistique. Dans T. Nakamura, É. Laporte, A. Dister, & C. Fairon (Eds.), *Les tables. La grammaire du français par le menu. Mélanges en hommage à Christian Leclère* (p. 219-227). Louvain : Presses Universitaires de Louvain. Ce chapitre d'ouvrage est consultable à l'adresse suivante : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00980249/document>. Il ne comporte aucune indication de pagination

452. Leeman, D., & Vaguer, C. (2010). L'adverbe "un peu" comme modalisateur linguistique. Dans T. Nakamura, É. Laporte, A. Dister, & C. Fairon (Eds.), *Les tables. La grammaire du français par le menu. Mélanges en hommage à Christian Leclère* (p. 219-227). Louvain : Presses Universitaires de Louvain. Ce chapitre d'ouvrage est consultable à l'adresse suivante : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00980249/document>. Il ne comporte aucune indication de pagination

453. Face. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur : <http://www.cnrtl.fr>.

454. *Ibid.*

ments qui l'auraient amenée à se confronter, peut-être plus douloureusement qu'elle n'aurait pu l'imaginer au cours de ses études de philosophie, à la part psychique professionnelle de son moi-enseignant (Blanchard-Laville, 2001)⁴⁵⁵ en prenant conscience de certains clivages que peut susciter l'exercice de cette profession. Comme l'a en effet proposé Claudine Blanchard-Laville, l'instance du moi-enseignant, en situation d'enseignement, est « tirillée par des forces contradictoires issues des autres instances » (p. 260) : d'un côté, « un surmoi didactique et institutionnel » (p. 260), de l'autre côté, ce qu'elle appelle « un idéal du moi pédagogique et didactique » (p. 260). Ainsi, on peut supposer qu'à ses débuts professionnels, Laurence aurait pu faire l'expérience de concéder certains aménagements didactiques qu'elle aurait pu vivre comme une source de clivage psychique et de désillusion professionnelle.

Puis, comprenant que cette première association psychique s'inscrivait aussi dans le prolongement d'une problématique avec laquelle je m'étais engagé dans cette recherche doctorale et qu'elle était donc également imprégnée, dans une large mesure, de mon contre-transfert de professeur de philosophie, je me suis interrogé sur la nature de l'expérience professionnelle à laquelle pourrait correspondre l'emploi que fait Laurence du pronom personnel complément d'objet direct « *m'* » lorsqu'elle affirme : « *ça a été un petit peu difficile au début euh de de m'adapter* » (l. 5).

Le professeur de philosophie serait-il un enseignant un peu spécial ?

Relisant la transcription de l'entretien, un nouvel indice retint mon attention. Je pris conscience du fait que Laurence, en s'exprimant en ces termes, dans cette courte séquence avec laquelle débute son témoignage, ne parlait pas seulement de s'adapter aux élèves — « *comment aller les chercher là où ils étaient euh euh* » (l. 6-7) —, mais de se situer elle-même par rapport à ceux-ci en tant que professeur de philosophie : « *moi-même comment euh me me situer* » (l. 7). Ainsi me dit-elle qu'elle sait « *un peu mieux faire face à leurs exigences* » (l. 10) et ajoute aussitôt : « *autant face à la philosophie que face à la personne qu'ils ont en face d'eux euh et qui est toujours un **professeur le professeur** de philosophie c'est un professeur un peu spécial un peu spécial ouais* » (l. 11-13). Dans son discours, en effet, Laurence associe à ce mouvement qui consiste à aller vers les élèves un autre mouvement, solidaire du premier : « *aller les chercher là où ils étaient euh euh moi-même comment euh me situer* » (l. 6-7). En d'autres termes, les difficultés de ses débuts dans l'enseignement paraissent étroitement liées à un double ressenti, désagréable sinon douloureux, ressenti qui, d'un côté, pourrait résulter de la découverte d'élèves auxquels il lui faut adapter certaines de ses exigences pédagogiques et, de l'autre côté, comme m'incline à le supposer son emploi de l'adjectif *spécial*, procéderait de l'expérience d'un certain décalage dans la perception que des élèves auraient du professeur de philosophie. C'est ce point que j'aborde dans la section suivante.

455. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Ce que signifie faire de la philosophie pour Laurence

À la dix-huitième minute de l'entretien, cherchant à illustrer certaines de ses difficultés professionnelles, Laurence s'engage dans une analyse de la notion de désir qui figure au programme des séries générales. M'expliquant alors que « *faire de la philosophie c'est faire l'expérience de ce que c'est que l'expérience* » (l. 83-84) en cherchant, en cours, à « *donner leur dimension à ces deux euh composants de l'expérience* » (l. 86), composants qui se ramèneraient, selon elle, à « *du sensible du vécu euh traversé par de l'intelligible* » (l. 85), Laurence me dit que « *quand on arrive à le faire en cours c'est absolument vraiment absolument formidable ouais* » (l. 86-87). Puis, prenant un exemple concret, elle me fait part de la difficulté, pour des élèves, « *ces jeunes gens qui ont dix-huit ans ou dix-sept ans* » (l. 139), de « *concevoir le désir autrement que positivement* » (l. 139-140). En effet, m'explique-t-elle, non seulement « *pour eux désirer déjà c'est agréable euh obtenir euh l'objet du désir c'est encore plus agréable* » (l. 140-141), mais il n'y aurait même, pour ses élèves, « *que euh l'avant et l'après voilà et faire appel à leur expérience dans ce domaine c'est un peu difficile c'est un peu difficile* » (l. 142-143). Dans cette séquence, plusieurs éléments retiennent mon attention. Selon toute vraisemblance, Laurence me dit qu'il y aurait une expérience philosophique spécifique dont la transmission, en classe, serait difficile. Cette difficulté serait liée, d'un côté, au caractère abstrait de cette expérience, comme le laisse deviner sa définition de la pratique de la philosophie : « *faire de la philosophie c'est faire l'expérience de ce que c'est que l'expérience* » (l. 83-84). Elle résulterait, de l'autre côté, du fait que les élèves n'auraient accès qu'à l'immédiateté de l'expérience — ce qu'elle appelle le « *sensible* » (l. 81) ou le « *vécu* » (l. 81) —, et non à la pensée de celle-ci — qu'elle nomme « *l'intelligible* » (l. 81) —, pensée que seuls permettraient le recul de l'âge et la pratique de la philosophie. Autrement dit, à ce moment de l'entretien, tout semble se passer comme si Laurence faisait dépendre le plaisir qu'elle éprouve à enseigner de la réalisation d'une condition exigeante — pouvoir faire, en classe, l'expérience qui consiste à penser l'expérience — et atypique, ses élèves, selon elle, n'ayant pas encore, en raison de leur âge, accès au plaisir qu'il y aurait à faire cette expérience intellectuelle qui consiste à « *faire l'expérience de ce que c'est que l'expérience* » (l. 84). En ce sens, je me demande si l'emploi que fait Laurence de l'adjectif *spécial*, quand elle évoque le professeur de philosophie (l. 12) au début de l'entretien, n'illustrerait pas le sentiment qu'elle aurait, dans la perception que ses élèves lui renverraient de cet enseignant si particulier, d'une certaine étrangeté d'elle-même en tant que professeur de philosophie. Laurence n'explicitant pas ce dernier point, j'ai cherché dans l'entretien des éléments d'énonciation qui pourraient concourir à illustrer et à mieux faire comprendre ce qu'elle pourrait sous-entendre par cet usage de l'adjectif *spécial*.

3.9.3. Plaisir et souffrance dans l'enseignement de la philosophie

Si la rentrée scolaire et, en particulier, « *le premier mois de de cours* » (l. 15), se présentent sous les traits d'une période que Laurence dit vivre très agréablement, cependant, il semble qu'il en aille tout autrement pour elle dans la suite de l'année scolaire. Il y a plusieurs raisons à cela que je vais analyser pas à pas.

3.9.3.1. *Un premier mois trompeur*

Dans le discours de Laurence, le mois de septembre apparaît comme une période qu'elle vit très agréablement et l'attitude des élèves, tant à son égard qu'à l'égard de la discipline qu'elle enseigne, semble y être pour beaucoup. En cette période de rentrée scolaire, en effet, ces derniers n'ayant « *jamais euh eu cette matière* » (l. 13), « *ils n'ont ils n'ont ils ne la connaissent pas* » (l. 13-14). Néanmoins, ajoute-t-elle aussitôt sans donner plus d'explications, « *ils en ont beaucoup entendu parler souvent hein quand même* » (l. 14). C'est la raison pour laquelle la philosophie bénéficierait, selon elle, d'une prime d'intérêt auprès d'eux. Les élèves, précise-t-elle en effet, « *sont euh très attentifs très à l'écoute ils ne se sont pas encore situés pour ou contre* » (l. 16). En ce début d'année scolaire, parce qu'il se présente comme un dispositif d'apprentissage où « *tout est neuf* » (l. 16-17) pour ceux-ci, à la fois « *dans le discours dans la manière de de de dans la manière dont les cours euh se passent et puis surtout dans le propos dans le discours qui est tenu euh* » (l. 17-18), le cours de philosophie, dans l'évocation que Laurence en propose, semble donc présenter un intérêt manifeste pour les élèves. Cela explique vraisemblablement que, dans son ressenti, ce premier mois de cours soit tout à fait exceptionnel, comme en atteste sans équivoque la proposition suivante : « *et euh alors de ce fait euh le premier mois de de cours euh moi c'est ce que moi j'appelle un état de grâce* » (l. 14-15).

3.9.3.2. *Une expression subjectivée*

En relisant la transcription de ce passage de l'entretien et en étant attentif à certains effets que celui-ci produit sur mon contre-transfert de professeur de philosophie, j'éprouve tout d'abord une certaine stupéfaction à rencontrer l'expression d'*état de grâce* dans le témoignage de Laurence. Car, même si j'ai bien conscience que les liens entre le discours philosophique et le discours théologique sont plus étroits qu'il n'y paraît⁴⁵⁶, toutefois, dans mon contre-transfert de professeur de philosophie, il m'est difficile de ne pas voir dans cette expression à consonance religieuse un élément insolite. Au demeurant, le fait que Laurence puisse elle-même modaliser son discours en ayant deux fois recours au pronom personnel tonique *moi* — « *moi c'est ce que moi* » (l. 15) — me conforte dans l'idée que l'emploi de cette expression est quelque peu inattendu et atypique. Puis, cherchant à comprendre ce que pourraient signifier ces mots sur un plan professionnel, je prends conscience du fait qu'en modalisant cette expression de cette manière, Laurence me donne peut-être à entendre certains aspects du ressenti qui peut accompagner l'exercice de son métier en ce début d'année scolaire qu'elle évoque. En effet, en parlant en son nom propre — « *moi c'est ce que moi j'appelle un état de grâce* » (l. 15) — et non d'une manière générale et impersonnelle comme dans le cas où elle se serait exprimée en affirmant que *c'est ce que l'on appelle un état de grâce*, Laurence *subjective* manifestement l'expérience qu'elle peut vivre lors de ce premier mois de cours⁴⁵⁷. Cette inflexion sensible apportée à son

456. Je me réfère sur ce point aux analyses de Michel Gourinat (Gourinat, 1994), au chapitre 3 de son ouvrage sur la philosophie, chapitre consacré aux relations qu'entretiennent religion et philosophie. Gourinat, M. (1994). *De la philosophie*. Paris : Hachette Livre.

457. J'emploie ce terme de subjectivation dans l'acception d'*appropriation subjective* que lui donne la psychanalyse, laquelle désigne au moyen de ce syntagme le processus par lequel, dans le cadre analytique, des éléments de

discours m'a donc amené à me demander quelle signification psychique inconsciente pourrait recouvrir pour elle l'idée d'un *état de grâce*.

L'état de grâce du premier mois de cours

Dans le discours théologique, le terme de *grâce* revêt plusieurs acceptions. D'un côté, il désigne le « don gratuit de Dieu ⁴⁵⁸ » qui assure l'être humain d'une « destinée surnaturelle ⁴⁵⁹ » ; de l'autre côté, il renvoie aux « secours divins ⁴⁶⁰ » qui aident ce dernier « à résister à la tentation de faire le mal ⁴⁶¹ ». Par ailleurs, dans le langage courant, l'expression d'*état de grâce* renvoie aux deux acceptions suivantes : si elle peut désigner l'« état de celui qui n'a commis aucun péché mortel ou qui en a été absous ⁴⁶² », elle dénote le plus souvent, et par extension, un « état de paix intérieure, de bonheur, de bien-être ⁴⁶³ ». Quelque soit l'acception à laquelle Laurence pensait peut-être en employant cette expression, ces éléments d'analyse lexicale sur lesquels je vais revenir me confortent dans ma deuxième impression : selon toute vraisemblance, loin d'être une simple clause de style, cette notion pourrait être une traduction d'un ressenti personnel. Plusieurs indices m'amènent en effet à faire cette hypothèse.

Une période atypique

En dépit du fait qu'elle s'exprime à demi-mot dans cette section de l'entretien, Laurence établit manifestement un lien de causalité substantiel entre l'expérience de ce ressenti et l'attitude de ses élèves à son égard. En effet, la séquence dans laquelle cet *état de grâce* est mentionné comporte un enchaînement de trois propositions significatives : d'un côté, Laurence dit des élèves qu'« *ils sont euh très attentifs très à l'écoute* » (l. 15-16) ; de l'autre côté, elle affirme au sujet de ceux-ci qu'« *ils ne se sont pas encore situés pour ou contre* » (l. 16) ; enfin, concluant sur cette évocation du « *premier mois de cours* » (l. 15), elle fait de celui-ci une période qui échappe à la règle : « *donc le premier mois c'est euh voilà ça ne ça ne en général ne préfigure pas ce qui peut se passer par la suite voilà* » (l. 18-20). Sans disposer d'éléments de description précis, Laurence n'explicitant pas ces trois points, j'imagine néanmoins assez aisément, si je m'identifie à elle, l'expérience subjective à laquelle pourraient renvoyer ces propositions, tant du côté de ce que Laurence dit des élèves que sur le plan de son propre ressenti : découvrant l'apprentissage de la philosophie et n'ayant pas encore obtenu leurs premières notes, les élèves, qui « *ne se sont pas encore situés pour ou contre* » (l. 16), seraient d'autant plus attentifs au discours qu'elle leur tient durant ce mois de l'année scolaire qu'ils en découvrent aussi la matière. Du moins est-ce là ce que suggère le témoignage de Laurence sur ce point : « *tout est neuf pour*

la vie psychique qui pouvaient être isolés ou clivés sont rappelés à la conscience. Mon analyse se fonde ici sur la lecture d'un article de la psychanalyste Michèle Bertrand (Bertrand, 2005) consacré à la subjectivation. Bertrand, M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation ? *Le Carnet PSY*, 96(1), 24-27.

458. Grâce. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

459. *Ibid.*

460. *Ibid.*

461. Grâce. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

462. *Ibid.*

463. *Ibid.*

eux euh dans le discours dans la manière de de de dans la manière dont les cours euh se passent et puis surtout dans le propos dans le discours qui est tenu » (l. 16-18). De ce fait, en première analyse et en situant tout d'abord son discours sur le seul plan de l'expérience pédagogique, je comprends l'état de grâce qu'elle dit ressentir en cette rentrée scolaire comme le ressenti d'une expérience inhabituelle, celle d'un enseignant qui, parce qu'il pourrait *faire cours* sans avoir à *faire classe*⁴⁶⁴, serait également en capacité, sinon de discourir, c'est-à-dire de dissenter à voix haute, du moins de dérouler avec aisance le fil d'une démonstration sans être interrompu, sans avoir à composer avec un groupe dont il faudrait retenir l'attention ou avec des élèves auprès desquels il y aurait à faire de la discipline et qui, pour cette raison, pourrait exercer son métier en se tenant au plus près de l'idéal professionnel qui semble sous-tendre celui-ci dans un imaginaire professoral dont j'ai rapporté certains traits dans la deuxième partie de ce travail : celui d'un cours de philosophie dont la parole magistrale démonstrative constituerait à la fois le modèle didactique et l'unique fil conducteur⁴⁶⁵.

3.9.3.3. Une expérience indescriptible ?

J'ai bien conscience qu'en proposant cette hypothèse, je me tiens au plus près de la problématique qui m'a amené personnellement à m'engager dans cette recherche doctorale. Toutefois, je ne souligne cet aspect du discours de Laurence que parce qu'il m'apparaît comme un indice indispensable pour comprendre la fantasmatique inconsciente qu'il pourrait receler. En parlant d'*état de grâce*, en effet, Laurence ne me semble pas seulement décrire une expérience exceptionnellement agréable et, en ce sens, complètement atypique. Il me semble vraisemblable de supposer que, si cette expérience était descriptible, elle trouverait, sans nul doute, comme le veut l'expression, *les mots pour le dire*. En s'exprimant de cette manière, Laurence laisse dans l'ombre l'expérience subjective à laquelle celle-ci correspond. Je ferai donc l'hypothèse qu'en employant cette expression, elle pourrait inconsciemment figurer et me laisser entendre quelque chose de son propre rapport inconscient à l'acte d'enseigner, comme si cet état de grâce recouvrait des processus psychiques dont elle n'aurait pas conscience et qui, pour cette raison, ne pourraient être évoqués qu'à la faveur d'une expression imagée. C'est ce point que je vais développer à présent.

Les premières évaluations de l'année

Si, dans le discours de Laurence, ce premier mois de l'année scolaire se distingue du restant de l'année comme une période aussi satisfaisante sur le plan professionnel, il semble que ce soit

464. Je reprends là les termes d'une distinction à laquelle je me suis déjà rapporté, dans la section 2.1.1.3, page 56, et qu'utilise André Perrin (A. Perrin, 2013), ancien inspecteur pédagogique régional, dans un article consacré à la question de l'évaluation du professeur de philosophie. Perrin, A. (2013). L'évaluation : le point de vue d'un inspecteur. *Cahiers Économie et Gestion*, 118. Consulté sur <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/evaluationprofphilo.htm>.

465. Je me réfère ici, en particulier, aux analyses du sociologue Louis Pinto (Pinto, 1983, 2000) et à deux de ses articles consacrés à l'enseignement de la philosophie au lycée. Pinto, L. (1983). L'école des philosophes. La dissertation de philosophie au baccalauréat. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, 21-36; Pinto, L. (2000). L'inconscient scolaire des philosophes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 48-57.

précisément parce qu'il fait figure d'exception. En effet, m'explique-t-elle, le mois de septembre « *ne préfigure pas ce qui peut se passer par la suite* » (l. 19-20). J'ai donc cherché à comprendre en quoi ce premier mois de cours pouvait faire figure d'exception pour qu'elle puisse en parler comme d'un état aussi exceptionnel qu'un *état de grâce*. Lorsqu'elle évoque cette période de l'année, les mots qu'elle emploie contrastent assez nettement avec son évocation du restant de l'année. En effet, avec les premières évaluations du trimestre, m'explique-t-elle, apparaissent également certaines difficultés : « *ensuite en effet euh il y a beaucoup de choses qui se passent c'est-à-dire les premières notes qui arrivent / l'évaluation euh ça c'est vraiment déterminant* » (l. 20-21). Ces difficultés étant assez nombreuses, depuis les premières notes qui mettent à l'épreuve les élèves (l. 20-21) jusqu'aux « *contraintes euh euh de de l'enseignement enfin euh le programme les notes voilà ces contraintes-là* » (l. 212-213), lesquelles, me dit Laurence, « *font que euh l'humain passe un peu après* » (l. 213-214), je vais analyser l'une d'entre elles à titre d'exemple.

Des détours indispensables, mais difficiles

À la vingtième minute de l'entretien, évoquant les détours analytiques et les croisements entre notions qu'elle doit opérer à des fins démonstratives, Laurence m'explique que si ceux-ci — détours et croisements — constituent une nécessité pédagogique, ces mêmes développements notionnels apparaissent aux yeux des élèves comme de longues digressions : « *faire ce détour-là euh c'est souvent un peu long quand même* » (l. 157). Sur ce dernier point, Laurence est peu explicite : elle ne précise pas si elle ressent elle-même cette longueur de temps lorsqu'elle fait ce détour en classe ou si elle a l'impression que ce sont les élèves qui l'éprouvent. Néanmoins, deux courtes propositions me semblent de nature à éclairer son propos. D'une part, une rupture logique apparaît dans son discours au moment où elle évoque cette question du détour : « *mais mais faire ce détour-là euh c'est souvent un peu long quand même euh passer par euh **parce que** ça ça en revanche ils ils comprennent très très bien hein que euh* » (l. 157-158). Dans cette courte proposition, Laurence souligne deux aspects de son ressenti : d'un côté, comme je viens de l'indiquer, elle témoigne du fait que ce détour pédagogique est « *souvent* » (l. 157) perçu — par elle ou par ses élèves — comme un processus « *long* » (l. 157) et elle ne finit pas le début d'explicitation qu'elle esquisse à la ligne suivante lorsqu'elle dit : « *passer par euh* » (l. 157) ; de l'autre côté, la deuxième proposition qu'elle fait débiter par l'emploi de la locution conjonctive *parce que* introduit le constat selon lequel, « *en revanche* » (l. 158), les élèves admettraient le fait que la conscience d'une chose « *met les choses à distance* » (l. 159). En d'autres termes, si cette dernière idée philosophique — le fait de prendre conscience d'une chose contribuerait à mettre de la distance entre cette chose et soi —, semble admise intellectuellement par les élèves, ceux-ci paraissent assez peu consentir à s'engager dans le détour qui consisterait à penser un objet philosophique.

Par ailleurs, dans le prolongement de cette évocation des détours, nécessaires, mais difficiles qu'elle dit devoir opérer en classe, Laurence décrit une expérience qui m'apparaît comme un moment *typique* de sa relation avec les élèves. Ainsi, constatant que « *faire tous ces détours*

là euh ça prend du temps » (l. 163-164) et que « *parfois euh parfois on en lâche quelques-uns sur la route* » (l. 164), elle m'expose les paroles qu'elle adresse alors à ses élèves : « *c'est là où il faut qu'il y ait un peu de confiance et où je leur dis euh patientez il faut du temps on y reviendra* » (l. 165-166).

3.9.3.4. *Un discours infléchi par une fantasmatique de formation*

Ces différents éléments d'énonciation m'ont amené à faire l'hypothèse suivante : comme je me suis efforcé de l'établir pas à pas, la description que fait Laurence d'une année professionnelle ordinaire, depuis le « *premier mois de cours* » (l. 15) et les premières évaluations des travaux des élèves jusqu'aux moments où il lui faut faire face à des sentiments désagréables, voire douloureux — frustration (l. 51, l. 198), culpabilité (l. 51), déception (l. 192), destruction (l. 205), peine (l. 211-212), déshumanisation (l. 213) —, se caractérise, pour elle, par le ressenti d'une évolution qui, de proche en proche, irait de mal en pis. En effet, les premières semaines de la rentrée scolaire étant passées, avec les évaluations du début d'année apparaissent aussi les premières difficultés, lesquelles vont s'amplifiant et semblent culminer dans le sentiment d'un enseignement qui serait presque déshumanisant (l. 213) pour des élèves. En associant psychiquement à partir des éprouvés auxquels ce matériel discursif me menait et en me souvenant des impressions initiales qu'avaient fait surgir en moi mes premières lectures de l'entretien, j'ai constaté que mes associations m'orientaient toutes vers un faisceau de représentations communes, composées, d'un côté, de l'imagerie d'un univers maternel et, de l'autre côté, du roman de Boris Vian, *L'Arrache-cœur*, et du personnage central qu'y occupe la mère, Clémentine, mère dont l'amour pour ses enfants tend à devenir pour ceux-ci envahissant et passionnel. Le fait que mes associations aient pu me mener vers le souvenir de ce personnage-ci est pour moi significatif : dans la chaîne associative suscitée par l'analyse de ce matériel, le prénom Clémentine, en effet, m'évoque étroitement l'actrice française Clémentine Célariée dont l'apparence physique me fait aussi penser à celle de Laurence. Ces éléments d'introspection et d'élaboration m'ont ainsi amené à me demander si l'évocation, par Laurence, de son acte professionnel, ne serait pas infléchi par une formation psychique inconsciente que René Kaës, Didier Anzieu et Louis-Vincent Thomas, dans le premier chapitre de leur ouvrage *Fantasme et formation* (Kaës et al., 1975)⁴⁶⁶, appellent une « fantasmatique maternelle » (p. 22).

Une fantasmatique maternelle

Comme je l'ai expliqué lorsque j'ai analysé la manière dont Laurence décrit sa relation avec ses élèves, le souci empathique dont elle témoigne manifestement à l'égard de ceux-ci m'a donné l'impression qu'elle s'identifiait inconsciemment à certains traits psychiques constitutifs d'une figure imagoïque maternelle. Dès ma première lecture de la transcription de l'entretien, en effet, il m'a semblé qu'une imago maternelle occupait ce que le psychanalyste Paul Denis,

466. Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (1975). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

dans son ouvrage sur l'exaltation (Denis, 2013, p. 63), appelle « le devant de la scène⁴⁶⁷ » et dominait l'entretien, soit que Laurence parle nommément des élèves, soit qu'elle emploie le pronom personnel de la troisième personne du pluriel *ils*. Pour être plus précis, Laurence m'a donné l'impression, pour reprendre l'expression qu'emploie René Kaës dans *Fantasme et formation* (Kaës et al., 1975, p. 24)⁴⁶⁸, d'avoir « la bouche pleine d'enfants » ou, plus exactement, pleine d'élèves. À cet égard, la manière dont elle parle de l'investissement du discours philosophique par les élèves me semble assez emblématique d'une fantasmagorie maternelle dans laquelle l'enseignante qu'elle est apprendrait à parler à ceux-ci : en effet, s'il s'agit effectivement pour Laurence d'apprendre à ses élèves à mettre des mots sur des sentiments (l. 76) ou à construire des raisonnements (l. 76), néanmoins, les verbes qu'elle utilise pour évoquer le plaisir (l. 77) qu'elle se souvient avoir éprouvé elle-même à découvrir le discours de la philosophie témoignent de la fonction langagière qu'elle pense manifestement exercer : ainsi me dit-elle qu'il s'agit de « verbaliser » (l. 78) et de « pouvoir **faire rentrer** dans un discours des choses qui jusque jusque-là semblaient euh ne pas pouvoir rentrer dans le discours » (l. 78-79).

En parlant d'*imago*, je me réfère donc à l'idée selon laquelle le discours de Laurence pourrait être sous-tendu, comme je viens d'en faire l'hypothèse, par une identification inconsciente à un schème imaginaire maternel. Dans cette acception, je me réfère moins ici à la définition jungienne de l'*imago* comme « prototype inconscient de personnages qui oriente électivement la façon dont le sujet appréhende autrui⁴⁶⁹ » qu'à la réélaboration théorique de cette notion d'*imago* par René Kaës (Kaës, 2008a)⁴⁷⁰. Dans son ouvrage *Le complexe fraternel*, ce dernier définit en effet l'*imago*, non comme un prototype inconscient, mais comme « un élément de la structure du complexe » (p. 6), ce complexe renvoyant, dans la terminologie adoptée par ce psychanalyste, à « un ensemble organisé de représentations et d'investissements inconscients, constitué à partir des fantasmes et des relations intersubjectives dans lesquelles la personne prend sa place de sujet désirant par rapport à d'autres sujets désirants » (p. 5). En d'autres termes, certains éléments d'énonciation m'inclinent à faire l'hypothèse qu'une *imago* maternelle pourrait orienter inconsciemment le discours de Laurence et, en ce sens, infléchirait en partie son acte professionnel.

3.9.4. Le rapport de Laurence à l'acte d'enseigner la philosophie

Lorsque Laurence évoque la perception que les élèves auraient du professeur de philosophie et de la discipline que celui-ci enseigne, les mots qu'elle emploie pour en parler contribuent à distinguer sensiblement ces derniers. Dans son discours, en effet, le professeur de philosophie apparaît comme quelqu'un qui est « toujours » (l. 12) « un professeur un peu spécial un peu spécial ouais » (l. 12-13). Quant à la philosophie, elle serait, d'après elle, une « matière » (l. 36)

467. J'emprunte ici à Paul Denis une image qu'il utilise dans son ouvrage sur l'exaltation. Denis, P. (2013). *De l'exaltation*. Paris : Presses Universitaires de France.

468. Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (1975). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

469. Je cite ici la définition que donnent de ce terme Jean Laplanche et J.-B. Pontalis dans le *Vocabulaire de la psychanalyse* (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 196). Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.

470. Kaës, R. (2008). *Le complexe fraternel*. Paris : Dunod.

qui resterait « *auréolée d'une espèce de mystère* » (l. 36-37). De même, Laurence confère manifestement au discours philosophique un statut d'exception. Selon elle, en effet, il n'y a « *que ce discours-là il n'y a que la philosophie pour pour pour parler de de de ces choses* » (l. 80-81). Dans ce contexte d'évocation du métier d'enseignant, la présence de l'adjectif *auréolé* au sein d'une proposition qui comporte une allusion à l'idée de mystère m'a intrigué. J'ai donc cherché à savoir quel sens psychique inconscient il pourrait recouvrir pour Laurence.

3.9.4.1. *L'aura du professeur de philosophie*

Dans une première phase d'élaboration de cet entretien, cette association des épreuves de philosophie au mystère m'évoqua une analyse qu'avait menée Nicole Grataloup (Grataloup, 1990)⁴⁷¹, professeur de philosophie qui a consacré certains de ses écrits à la didactique de l'enseignement de la philosophie, dans un article qui comportait des propositions pour une refonte des épreuves de philosophie au baccalauréat. S'appuyant sur le constat qu'avaient fait l'année précédente Jacques Derrida et Jacques Bouveresse (Bouveresse & Derrida, 1989)⁴⁷², dans leur Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de la philosophie, Nicole Grataloup, citant ces deux auteurs, soulignait le fait que la dissertation apparaisse « aux candidats comme mystérieuse et aléatoire⁴⁷³ » (p. 89) et que son « caractère non-maîtrisable suscite l'angoisse, le bachotage ou l'abandon » (p. 89). Pour être inattendu, le lien qu'établit Laurence entre la philosophie et le mystère n'est donc pas complètement atypique.

Par ailleurs, si je comprends intuitivement l'allusion à l'*aura* dans son acception habituelle d'« atmosphère qui semble entourer un être ou envelopper une chose⁴⁷⁴ », le choix de cette expression, comme précédemment le choix que fit Laurence de parler d'*état de grâce*, me plonge dans une certaine perplexité. Sans doute le mot de *mystère* revêt-il manifestement, dans son discours, son sens usuel. Il ne présente donc guère de difficulté de compréhension. Selon toute vraisemblance, il s'agit pour Laurence d'évoquer quelque chose — l'apprentissage d'une discipline — dont la nature resterait insondable pour les élèves eux-mêmes. Les résultats qu'obtiennent ceux-ci, explique-t-elle en effet, n'étant pas nécessairement liés à l'acquisition d'un savoir-faire mécaniquement reproductible, la perception que ces derniers auraient de la philosophie semble étroitement liée à un *mystère* qui entoure son apprentissage et qui les réduirait à ne savoir « *pas trop* » (l. 37) ni « *comment ça marche* » (l. 37) ni « *pourquoi on est bon ou pas bon* » (l. 38). Dans cette acception et en première analyse, le mystère auquel Laurence fait allusion pourrait donc se ramener aux termes suivants : les élèves obtiendraient des résultats sans savoir eux-mêmes clairement à quelles qualités personnelles ils doivent ceux-ci et, en ce sens, sans être en mesure d'en rendre compte rationnellement.

471. Grataloup, N. (1990). La philosophie à l'épreuve de la dissertation. *Pratiques*, 68, 89-106.

472. Bouveresse, J., & Derrida, J. (1989). *Rapport de la Mission de réflexion sur l'enseignement de la philosophie*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Consulté sur <http://www.acireph.org/spip.php?article38>.

473. Grataloup, N. (1990). La philosophie à l'épreuve de la dissertation. *Pratiques*, 68, 89-106.

474. Aura. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur : <http://www.cnrtl.fr>.

3.9.4.2. *Une symbolique religieuse inconsciente ?*

Dans cette séquence qui intervient au moment où Laurence évoque les premières notes en philosophie que ses élèves obtiennent au début de l'année scolaire (l. 20-31), plusieurs éléments d'énonciation suscitent mon étonnement. D'une part, en dépit de l'effort qu'elle fournit, en employant la locution adverbiale « *c'est-à-dire* » (l. 37), pour clarifier son allusion aux notions de l'aura et du mystère, le choix qu'elle fait de recourir à deux images religieuses me trouble. Dans mon contre-transfert de professeur de philosophie, il me semble en effet curieux qu'un collègue qui enseigne la même discipline que moi puisse associer, spontanément et manifestement sans distance, l'apprentissage de sa matière aux deux éléments suivants : d'un côté, à l'auréole qui, dans l'iconographie religieuse, distingue la sainteté et consiste en un « cercle lumineux dont les peintres et parfois les sculpteurs entourent la tête de Dieu, de la Vierge et des saints⁴⁷⁵ » et, de l'autre côté, sinon à l'expérience d'une forme de révélation, du moins à celle d'un mystère, au sens initiatique et religieux du mot. Car, même si, comme je l'ai indiqué plus haut, discours philosophique et discours religieux peuvent présenter certaines similitudes, l'emploi d'un mot — *mystère* — qui, dans la religion chrétienne, désigne un dogme « révélé comme objet de foi, et qui ne peut être expliqué par la raison⁴⁷⁶ », me paraît pour le moins contradictoire avec l'apprentissage d'une discipline dont la « pratique méthodique de la réflexion⁴⁷⁷ » est un élément constitutif et dont l'une des premières missions, à travers l'apprentissage de la dissertation, consiste à « apprécier l'exercice du jugement, la conduite d'une réflexion cultivée et l'aptitude à les exprimer par un discours ordonné⁴⁷⁸ ».

D'autre part, dans le discours de Laurence, les mots qui apparaissent dans la proposition selon laquelle la philosophie « *reste une matière auréolée d'une espèce de mystère* » (l. 36-37) ne sont pas isolés. Son évocation de certains aspects agréables du métier d'enseignant comportent en effet d'autres éléments d'énonciation dont les résonances symboliques présentent de nombreuses ressemblances avec l'aura et le mystère : ainsi, comme je l'ai déjà mentionné, dès la deuxième minute de l'entretien (l. 15), Laurence qualifie le premier mois de cours d'« *état de grâce* » ; puis, évoquant l'émotion que les élèves « *ressentent* » (l. 89) lorsqu'ils font de la philosophie, elle affirme « *je suis aux anges* » (l. 90), parle de « *création* » (l. 92) et soutient, à leur sujet, qu'« on voit leurs visages s'éclairer » (l. 93). Le repérage de ce faisceau d'indices m'a ainsi amené à me demander ce que cette symbolique religieuse pourrait signifier sur le plan psychique inconscient.

3.9.4.3. *L'enseignement de la philosophie est-il une création ?*

Dans une première phase d'élaboration psychique de cette dernière séquence, plusieurs lectures de ce passage de l'entretien m'amènèrent à associer l'adjectif « *auréolée* » (l. 36) qu'em-

475. Auréole. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>

476. Mystère. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

477. Je me réfère sur ce point à la Circulaire n° 77-417 du 4 novembre 1977 publiée au Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 41 du 17 novembre 1977. Ce texte réglementaire, en vigueur jusqu'en 2009, s'intitule Instructions concernant le travail des élèves.

478. *Ibid.*

ploie Laurence à une analyse de la notion d'*aura* que fit le philosophe Walter Benjamin dans le contexte d'une réflexion sur la singularité radicale de l'œuvre d'art (Benjamin, 1939/2000)⁴⁷⁹. Dans cette œuvre de Walter Benjamin, la notion d'*aura* définit l'essence de l'œuvre d'art : unique, semblable à nulle autre, celle-ci est singulière. Toutefois, à l'ère de la « reproductibilité technique » à laquelle Benjamin se réfère, cette aura voit sa valeur considérablement affaiblie : dans la mesure où l'œuvre d'art peut être indéfiniment reproduite par des moyens techniques, son ubiquité, en effet, diminue le pouvoir de fascination qu'elle peut exercer et qui est lié intrinsèquement à son unicité. Bien que cette première association puisse paraître assez éloignée du discours de Laurence, il m'a semblé qu'elle présentait avec celui-ci plusieurs intersections remarquables.

En effet, d'une part, les mots qu'emploie Laurence, à la douzième minute de l'entretien, pour répondre à l'une des mes relances qui l'invitait à expliciter ce qu'elle trouve d'« *absolument vraiment absolument formidable ouais* » (l. 87) dans l'expérience qui consiste à « *faire en cours* » (l. 86-87) « *l'expérience de ce que c'est que l'expérience* » (l. 84), semblent participer d'une expérience qui paraît incommunicable. En effet, s'efforçant de décrire cette dernière et les effets qu'elle peut susciter chez ses élèves, Laurence, au sujet de ceux-ci, me dit, d'un côté, « *ah c'est c'est euh c'est c'est c'est l'émotion qu'ils ressentent eux-mêmes* » (l. 89), puis, précisant cette émotion en parlant de la « *joie* » (l. 89) et du « *plaisir* » (l. 89) que ses élèves ressentiraient, elle me dit aussitôt « *on les voit heureux moi je suis aux anges je suis parfaitement heureuse et eux sont aussi on les sent heureux* » (l. 90-91). Concluant cette courte séquence, Laurence soutient que ses élèves seraient heureux « *d'avoir euh donné justement une forme euh à quelque chose parce que c'est c'est c'est c'est y a de la création là-dedans hein y a une forme de création là-dedans /* » (l. 91-92). Soulignant un aspect de l'*aura* que j'évoquais précédemment en mentionnant le cercle lumineux auquel, dans certaines de leurs œuvres religieuses, des peintres et des sculpteurs ont parfois recours, elle prononce alors les mots suivants : « *donc oui oui euh parfois ils sont on voit leurs visages s'éclairer euh euh ils disent oh oui c'est vrai* » (l. 93-94).

D'autre part, les adjectifs emphatiques qu'emploie Laurence pour qualifier son ressenti d'une telle expérience — « *absolument vraiment absolument formidable ouais* » (l. 87) — semblent être proportionnels à la relative rareté de cette dernière. En effet, me dit-elle, ce qui est « *extraordinaire* » (l. 103), c'est de pouvoir le faire en cours — « *quand on arrive à le faire en cours* » (l. 86-87) — comme si cette expérience relevait du miracle.

Enfin, lorsque Laurence définit l'acte de « *faire de la philosophie* » (l. 83-84), comme le fait de « *faire l'expérience de ce que c'est que l'expérience* » (l. 84) et affirme qu'il « *y a de la création là-dedans* » (l. 92), l'acte de philosopher en classe qui s'accompagnerait, chez ses élèves, du sentiment « *d'avoir euh donné justement une forme euh à quelque chose* » (l. 91-92) s'apparente explicitement, dans son discours, à un processus dont la singularité le rapprocherait de l'acte de créer. Même si elle nuance aussitôt cette proposition en affirmant qu'il « *y a une forme de création là-dedans* » (l. 92-93), c'est le mot *création* qu'elle emploie.

479. Benjamin, W. (2000). *L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Dans *Œuvres III* (p. 269-316). Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1939)

Puis, dans une nouvelle phase d'élaboration psychique de cette séquence, suivant certaines hypothèses que propose le psychanalyste Paul Denis (Denis, 2013, p. 6)⁴⁸⁰ au sujet de la joie, hypothèses selon lesquelles celle-ci peut apparaître « par exemple lors de grandes expériences de satisfaction ou lors de retrouvailles avec un objet [...] ou du simple fait psychique de la reviviscence d'un objet interne rétabli dans sa fonction par une parole, une lettre, une pensée », je me suis demandé si le plaisir très vif que Laurence dit ressentir lors de ces moments de création ne participerait pas, comme le suppose Paul Denis à propos de la joie, d'une forme de reviviscence d'un objet interne ancien que Laurence aurait pu investir psychiquement au cours de ses études ou durant son enfance. C'est ce dernier point que j'aborderai dans les sections qui suivent.

3.9.5. *Le plaisir de Laurence à enseigner*

À la septième minute de l'entretien, Laurence, qui souligne la difficulté des épreuves du baccalauréat « *pour les élèves* » (l. 57) et m'explique l'importance qu'elle accorde au plaisir d'être « *ensemble* » (l. 62) et de discuter avec les élèves, soutient la proposition suivante : évoquant « *l'ambiance de travail en cours* » (l. 64), elle affirme que celle-ci peut être parfois « *très très très très agréable* » (l. 65). La répétition à quatre reprises de l'adverbe d'intensité forte *très* dénotant manifestement un certain paroxysme, je relance Laurence sur cette évocation du plaisir d'échanger avec ses élèves (l. 61-63) en lui demandant de me dire ce qui lui est agréable dans la situation qu'elle décrit (l. 68).

En réécoutant l'enregistrement de cette séquence de l'entretien, mon impression est confuse : d'un côté, comme semble l'exprimer son emploi de l'interjection « *ah* » (l. 69), Laurence me paraît éprouver un plaisir évident à répondre à ma relance ; de l'autre côté, cette interjection suscite en moi le ressenti d'un certain flou, comme si elle évoquait une expérience aux contours incertains et difficile à décrire. Au demeurant, comme en témoignent les nombreuses corrections et certaines répétitions de mots qu'elle apporte aussitôt à l'évocation de ce plaisir, son discours sur ce point est pour le moins confus. Le plaisir qu'elle prend à enseigner semble en effet dépendre d'une expérience qu'elle ferait faire aux élèves (l. 69-71), expérience dont elle a manifestement conscience, mais qu'elle ne parvient à expliciter que de proche en proche et au moyen d'un phrasé saccadé. Ainsi, lui demandant de me dire ce qui lui est agréable dans ce qu'elle décrit (l. 68), Laurence, après avoir hésité quelque peu — « *ah ce qui est très agréable c'est c'est /* » (l. 69) —, m'explique, non sans chercher à préciser sa pensée, qu'il s'agit pour elle de « *faire formuler* » (l. 69) à ses élèves quelque chose qu'elle ne parvient pas à nommer — « *leur faire formuler des /* » (l. 69), me dit-elle ainsi —, complétant ces derniers mots en ajoutant « ***comprendre aborder oser euh parler de questions qui rentrent dans un discours qui jusque-là ne rentraient pas alors que jusque-là elles ne rentraient pas dans un discours théorique*** » (l. 69-71).

Dans cette courte proposition, les répétitions de mots et les corrections que Laurence apporte à son discours, ici soulignées en caractères gras, produisent sur moi l'impression d'une pensée

480. Denis, P. (2013). *De l'exaltation*. Paris : Presses Universitaires de France.

qui cherche à saisir un ressenti qui serait diffus et indiscernable. De la même manière, lorsque, Laurence concluant cette séquence au cours de laquelle elle exprime un certain enthousiasme, je lui demande de préciser le ressenti qu'elle qualifie au moyen de paroles emphatiques — « *c'est absolument vraiment absolument formidable ouais* » (l. 87), — elle semble peiner quelque peu à trouver ses mots : « *ah c'est c'est euh c'est c'est c'est l'émotion qu'ils ressentent eux-mêmes la joie le plaisir on les voit euh on les voit heureux* » (l. 89-90). Puis, commentant les réactions qu'elle croit pouvoir lire sur les visages de ses élèves lorsque ceux-ci parviennent à « *pouvoir faire rentrer dans un discours des choses qui jusque qui jusque-là semblaient euh ne pas pouvoir rentrer dans le discours* » (l. 78-79), elle prononce les mots suivants : « *oh oui c'est vrai alors là c'est c'est c'est c'est ces petits mots-là ça n'a l'air de rien* » (l. 96).

Constatant qu'elle éprouvait une certaine difficulté, sinon à rendre compte de son ressenti sur ce point, du moins à traduire ce ressenti, j'ai cherché à comprendre ce que cette difficulté pourrait signifier sur le plan psychique inconscient.

Une rupture entre un avant et un après

Le plaisir que Laurence prend à enseigner semble étroitement lié à une expérience professionnelle qui consisterait, pour elle, non pas seulement à faire découvrir la philosophie, mais, à travers l'apprentissage de celle-ci, à initier ses élèves à une certaine manière de se relier subjectivement au langage. Cette évocation d'un aspect de sa pratique d'enseignement apparaît à la suite de ma relance qui portait sur ce qu'elle vit d'agréable (l. 68). Plus précisément, j'observe que, dans la représentation que se fait Laurence du parcours scolaire de ses élèves, il semble y avoir une rupture entre un avant et un après, ainsi que paraît le sous-entendre son emploi répété de l'adverbe *jusque-là*. Comme pour me signifier que la classe de philosophie constituerait une rupture conséquente dans le développement intellectuel d'un élève, Laurence répète en effet trois fois ce mot. L'entrée en classe de philosophie semble ainsi coïncider, d'après elle, avec une expérience qui serait inédite et décisive pour des élèves de terminale, celle qui résiderait dans le fait, pour ces derniers, de pouvoir « *parler de questions qui rentrent dans un discours qui jusque-là ne rentraient pas alors que jusque-là elles ne rentraient pas dans un discours dans un discours théorique / jusque-là* » (l. 70-71) et qu'ils « *vivaient sous la forme ils vivaient ces interrogations-là sous la forme du sentiment* » (l. 72). Laurence décrira la même rupture à la douzième minute de l'entretien : « *c'est donner une forme euh à quelque chose qui jusque-là jusque-là était sans doute euh euh informe* » (l. 97-98). Ainsi, dans l'idée qu'elle s'en fait, les élèves en général et, en particulier, les « *filles* » (l. 73), découvrirait un certain exercice du raisonnement (l. 75-76) en entrant en classe de philosophie. Ce serait à ce moment, par son intermédiaire, que ces dernières, en particulier, feraient ainsi « *rentrer* » (l. 78) certaines questions dans un discours rationnel et théorique.

Le discours théorique comme source de plaisir

Dans cette séquence, plusieurs éléments d'énonciation retiennent mon attention. En premier lieu, dans le discours de Laurence, l'enseignement de la philosophie en terminale possède ma-

nifestement des qualités exceptionnelles. J'observe en effet que, dans la représentation qu'elle en a, le « *discours théorique* » (l. 71) auquel elle se rapporte et qui désigne le champ de l'expérience philosophique, se caractérise par la construction de raisonnements (l. 76) qui offrirait aux élèves une possibilité unique en son genre et, en ce sens, spécifique à la philosophie, celle de parler de choses qui, alors même qu'elles seraient vécues par ceux-ci, ne seraient pas dites par eux. En effet, les élèves, d'après Laurence, ne feraient pas entrer ces « *questions* » (l. 70) « *dans un discours dans un discours théorique* » (l. 71) avant leur découverte de la philosophie. Ainsi, la vocation propre du discours philosophique serait de permettre aux sujets parlants de rendre compte rationnellement d'une vie émotionnelle que susciteraient certaines « *interrogations* » (l. 72) dont Laurence ne parle qu'indirectement, au moyen d'une périphrase, évoquant des « *questions qui rentrent dans un discours qui jusque-là ne rentreraient pas alors que jusque-là elles ne rentreraient pas dans un discours dans un discours théorique* » (l. 70-71). Si Laurence ne nomme pas ces interrogations, néanmoins, elle les qualifie : il s'agit en effet de questions vécues « *sous la forme du sentiment sous la forme euh euh / parfois parfois surtout pour les filles sous la forme de la poésie euh* » (l. 72-73) dont, selon elle, les élèves en général et les filles en particulier, auraient « *souvent une approche très peu rationnelle* » (l. 74).

En second lieu, ce qui retient mon attention dans cette séquence est lié à ce que Laurence dit trouver agréable. En effet, elle n'affirme pas que c'est ce discours rationnel qui est agréable dans la philosophie. Elle explique qu'elle trouve « *très agréable* » (l. 69) le fait de « *leur faire formuler* » (l. 69), de leur faire « *parler de questions qui rentrent dans un discours qui jusque-là ne rentreraient pas alors que jusque-là elles ne rentreraient pas dans un discours théorique* » (l. 70-71). Il s'agit, plus précisément, d'un plaisir à « *pouvoir verbaliser* » (l. 77) que Laurence affirme avoir connu elle-même. En effet, lorsque, prenant vraisemblablement conscience de ce qu'elle reproche à ses élèves, elle me dit que ces derniers ont « *souvent une approche très peu rationnelle* » (l. 74), ajoutant aussitôt, au sujet de celle-ci, que « *c'est tout c'est bien naturel enfin c'est bien normal* » (l. 74-75), elle finit par conclure : « *moi-même je je je me souviens avoir euh eu ce plaisir-là hein à à pouvoir verbaliser enfin c'est un mot un peu de la psychanalyse mais euh* » (l. 76-78).

Ces différents éléments d'énonciation m'ont amené à me demander si, dans l'ici et maintenant de cet entretien, le discours de Laurence, dans cette séquence, ne témoignerait pas d'une certaine incidence, sur son acte d'enseigner, de ce que Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001)⁴⁸¹ appelle les « fossilisations » (p. 258) du rapport au savoir de l'enseignant. Suivant l'hypothèse que propose Claudine Blanchard-Laville (p. 264), si l'on considère que, « dans toute situation d'apprentissage médiatisée par un enseignant », ce sont des « expériences anciennes mais fondatrices » du « lien à l'objet-savoir » qui « sont réactualisées partiellement au niveau inconscient » (p. 264), on peut en effet se demander si le plaisir que ressent Laurence à initier ses élèves à tenir un discours théorique ou rationnel ne résiderait pas dans un gain intellectuel, gain dont elle aurait elle-même fait précocement l'expérience et qui culminerait, dans son témoignage, avec l'expérience d'être aux anges.

481. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

3.10. BILAN : LAURENCE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Au terme de l'analyse de cet entretien, plusieurs éléments significatifs me semblent se dégager du discours tenu par Laurence au cours de notre rencontre.

Le plaisir que Laurence dit ressentir à enseigner la philosophie paraît étroitement lié à la possibilité que soient satisfaites certaines conditions pédagogiques. Or, dans son témoignage, les élèves qu'elle rencontre feraient en grande partie obstacle à cette satisfaction. Comme je me suis efforcé de l'établir, en effet, il semble que, pour elle, le plaisir d'enseigner dépende principalement de l'adhésion de ses élèves à un type de « discours » (l. 18) dont le premier mois de cours offrirait le modèle. Car, au cours de cette période, ses élèves, qui « sont euh très attentifs très à l'écoute » (l. 15) « ne se sont pas encore situés pour ou contre » (l. 16) la philosophie. Toutefois, comme elle le concède elle-même, ce premier mois de cours est trompeur. En effet, leurs premières notes obtenues, les élèves de Laurence disposeraient, selon elle, d'autres « d'autres critères pour dire j'aime ou j'aime pas » (l. 22). De ce fait, il semble que ce premier mois de l'année scolaire, qu'elle qualifie d'*état de grâce* (l. 15), soit idéal, sinon pour ses élèves, du moins pour elle : selon toute vraisemblance, il pourrait réunir certaines conditions pédagogiques qu'elle juge, au cours de l'entretien, indispensables au plaisir qu'elle dit ressentir à enseigner à certains moments. Je pense ici, plus particulièrement, à ce passage de l'entretien au cours duquel, à la onzième minute de l'enregistrement, définissant l'acte de « faire de la philosophie » (l. 83-84) comme le fait de « faire l'expérience de ce que c'est que l'expérience » (l. 84), Laurence me confiera que « c'est absolument vraiment absolument formidable ouais » (l. 87) « quand on arrive à le faire en cours » (l. 86-87). Aussi, comme m'incline à le supposer l'évocation de ce premier mois de cours, dès le début de l'entretien, je me demande si une part des difficultés professionnelles que rencontre Laurence et dont elle évoque à demi-mot certains aspects ne serait pas en grande partie liée à la fantasmatique de formation autour de laquelle cet « état de grâce » (l. 15) semble s'articuler.

3.11. TROISIÈME ENTRETIEN : JOCELYNE

3.12. LES CIRCONSTANCES DE L'ENTRETIEN

L'enregistrement de cet entretien a été réalisé le mardi 14 janvier 2014, soit un peu moins d'un an après que j'eus effectué le premier entretien clinique de cette thèse. Sur l'ensemble des entretiens réalisés, celui-ci est le troisième dans l'ordre chronologique d'enregistrement. J'indique ces éléments dans la mesure où, comme j'aurai à le préciser au cours de l'analyse de cet entretien, ma posture d'apprenti-chercheur clinicien s'est infléchie au fil des entretiens que j'avais à réaliser.

3.12.1. La négociation de l'entretien

Comme pour les deux entretiens précédents, la procédure que j'ai suivie afin de négocier cette rencontre a été la suivante : j'ai d'abord rencontré mon intermédiaire, un ami qui enseigne

l'histoire-géographie dans un lycée de la région parisienne et je lui ai expliqué mon intention de réaliser des entretiens de recherche dans le cadre d'une thèse consacrée à l'enseignement de la philosophie au lycée. Puis, je lui ai présenté ma demande d'entretien en l'invitant à en respecter, autant que possible, les termes suivants : « *Une personne que tu connais fait une recherche en sciences de l'éducation et aimerait, dans le cadre de cette recherche, faire un entretien avec un professeur de philosophie.* »

3.12.1.1. Modalités de la prise de contact

Considérant qu'il me fallait lui rappeler précisément les termes dans lesquels je souhaitais que cette demande fût présentée, j'ai envoyé un courrier électronique à mon intermédiaire, le jour même où il devait rencontrer une collègue enseignante de son établissement, courrier dans lequel figurait cette consigne de présentation. Je craignais en effet qu'une restitution inexacte de ma demande n'infléchît la réponse de la personne à qui il la présenterait. À cette étape de mon travail, ma préoccupation consciente était d'éviter toute démarche qui eût pu être considéré comme un « biais », sans comprendre encore clairement que je pouvais être impliqué moi-même dans la production de ces « biais ». Je souligne ce point pour la raison suivante : rétrospectivement, j'ai le sentiment qu'au fil des entretiens, certaines modalités psychiques de mon rapport à mon objet de recherche et au processus de recueil des données se sont assouplies. Avant d'entreprendre ces entretiens, comme je l'ai signalé précédemment, j'avais en effet naïvement l'idée que je pourrai en contrôler certains paramètres afin de ne pas créer d'interférences dans le recueil du matériel empirique. Puis, j'ai pris conscience du fait que mon implication dans cette recherche était consubstantielle à celle-ci. C'est la raison pour laquelle je dirais qu'une inflexion sensible s'est produite dans ma posture de recherche à partir du moment où, ayant pu admettre que ce que j'appelais un « biais » était un paramètre irréductible du processus de recherche, je me suis attaché à comprendre en quoi celui-ci était de nature à me renseigner sur ce qui pouvait se jouer, inconsciemment, dans ce processus, au lieu de le considérer comme une interférence à éliminer.

Enfin, comme j'en avais convenu avec lui, et après qu'il eut obtenu l'accord de l'enseignante à laquelle il avait présenté ma demande d'entretien, mon intermédiaire m'a transmis l'adresse électronique de cette dernière. À ce moment de ma recherche, en effet, je pensais qu'il serait trop abrupt de contacter une personne directement par téléphone. Aussi ai-je contacté Jocelyne, l'enseignante que j'ai interviewée, en utilisant tout d'abord le courrier électronique. Puis, je lui ai demandé s'il serait possible que nous convenions ensemble, par téléphone, d'une date d'entretien. Le texte de ce courrier électronique était le suivant :

Bonsoir Madame . . . ,

(Prénom et nom de mon intermédiaire) m'a indiqué votre adresse mail. Comme il a sans doute pu vous l'indiquer, je mène une recherche en sciences de l'éducation dans le cadre d'une thèse et je cherche à m'entretenir avec des enseignants de philosophie. Pensez-vous qu'il soit possible que je vous contacte par téléphone ? Je pourrais dans ce cas vous expliquer les modalités de ces entretiens. Restant à votre

disposition,
 Bien cordialement,
 D. Renault

Enfin, après qu'elle m'eut répondu favorablement en m'indiquant ses coordonnées téléphoniques, j'ai joint Jocelyne par téléphone et nous nous sommes mis d'accord pour un lieu et un jour de rendez-vous.

3.12.1.2. Remarques sur un courrier électronique

En relisant le texte de ce courrier électronique quelques mois après l'avoir rédigé et adressé aux différentes personnes que j'avais contactées, plusieurs éléments retinrent mon attention. Parmi ceux-ci, j'observe, d'une part, que mon courrier comporte un *lapsus calami*. J'ai écrit en effet le mot *entretien* au pluriel, ce qui sous-entend que plusieurs entretiens avec Jocelyne auraient lieu. Je remarque, d'autre part, que j'emploie le verbe *indiquer* à deux reprises. Dans l'usage que je fais de la langue en temps ordinaire, cette répétition est pour moi inhabituelle. Si j'avais à corriger aujourd'hui ce courrier, j'écrirais probablement : « *Comme il a sans doute pu vous le dire* ». Je m'interroge donc sur le sens de cet emploi répété du même verbe. Selon toute vraisemblance, je ne me suis pas relu avec attention et j'aurais, en ce sens, commis une erreur de lecture dans l'acception que donne Freud à ce terme au chapitre 6 de son ouvrage de 1901 *La psychopathologie de la vie quotidienne* (Freud, 1901/1967b, p. 141)⁴⁸², dans la section consacrée aux erreurs de lecture et aux cas de lapsus à répétition. Peut-être redoutais-je de rédiger un courrier électronique dont la demande eût déplu à sa destinataire. Dans mes associations psychiques, le verbe *indiquer* m'évoque le terme familier d' *indic*. Au sens courant, *indic* est une forme abrégée du substantif *indicateur*. Son emploi renvoie à l'idée de quelqu'un qui « est à la solde de la police pour lui fournir des renseignements sur les malfaiteurs »⁴⁸³. J'associe ce terme d' *indic* à l'idée d'une vérité qui ne pourrait être attrapée au grand jour et dont la saisie requerrait d'emprunter des détours souterrains.

À cette étape de ma démarche de recherche, une part du ressenti assez désagréable que les entretiens précédents ont suscité en moi est encore confuse. Aussi me reste-t-il à en élaborer psychiquement certains aspects. Par ailleurs, je ressens une certaine culpabilité à aller m'entretenir avec une enseignante dont le lieu d'exercice se trouve être aussi un lieu scolaire chargé symboliquement pour moi : non seulement j'y ai été successivement élève, puis enseignant, mais j'y reviens, en tant que doctorant, et alors que l'objet de ma thèse porte sur l'enseignement, et plus particulièrement, sur des ressentis de professeurs de philosophie. Peut-être ai-je le sentiment, en raison de mon statut de professeur de philosophie, de m'inscrire dans une recherche induite.

Rétrospectivement, soit plusieurs années après avoir rédigé l'essentiel de l'analyse de cet entretien, j'établis un lien étroit entre certaines de mes associations psychiques à l'égard de ce dernier ressenti et un détail de ma rencontre avec Jocelyne. Je souhaiterais donc préciser ce

482. Freud, S. (1967). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Éditions Payot. (Œuvre originale publiée en 1901)

483. Indicateur. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur : <http://www.cnrtl.fr>.

dernier point. À l'issue de l'entretien, en effet, tandis qu'elle me raccompagne aux portes du lycée, Jocelyne me confie, sans me dire si ce souhait s'adresse expressément à moi, qu'elle aimerait bien avoir un retour sur ses pratiques pédagogiques. De tous les enseignants que j'ai interviewés, Jocelyne est la seule à avoir formulé une demande en ce sens. Aucun des autres enseignants ne m'a demandé, par exemple, de lui faire un retour, sous quelque forme que ce soit, sur l'enregistrement des entretiens que j'avais effectués. Or, je n'ai pas répondu à ce souhait de Jocelyne et je n'ai pas non plus donné suite à ce qui pouvait m'apparaître pourtant comme une demande, même énoncée en des termes indirects.

Aussi, bien que je considère, avec Philippe Chaussecourte, Claudine Blanchard-Laville et Laurence Gavarini (Chaussecourte et al., 2007)⁴⁸⁴ dont l'un des articles est consacré à cette question de l'éthique de la restitution, que cet entretien ait pu être, pour Jocelyne, ce que ces trois auteurs appellent « l'amorce d'un travail réflexif sur sa pratique » (p. 97) et que, comme ils le proposent, une participation de Jocelyne à un groupe d'analyse clinique de pratiques professionnelles pourrait l'aider à « identifier les mécanismes psychiques » (p. 103) qui paraissent infléchir l'évocation de sa pratique professionnelle davantage que ne le pourrait une restitution écrite de mes propres hypothèses interprétatives concernant sa pratique, je me demande si je n'aurais pas éprouvé une certaine culpabilité à n'avoir pas proposé un rendez-vous ultérieur à cet entretien, afin de lui expliquer précisément ma démarche de recherche et de lui exposer les hypothèses que l'analyse de son discours aurait fait émerger. S'agissant des ressentis que je viens d'évoquer, je ferai ainsi l'hypothèse, aujourd'hui, que je craignais sans doute, inconsciemment, que Jocelyne ne fût pas en accord avec ces hypothèses et qu'elle ne m'opposât un refus de publication. Après avoir pu élaborer cette fantasmatique de recherche, je pense que cet entretien aura permis à Jocelyne de s'engager dans un travail élaboratif sur sa pratique et que, de ce fait, si elle m'a offert son témoignage, je lui ai également offert une possibilité, assez inhabituelle dans l'Éducation nationale, de réfléchir sur son métier en présence de quelqu'un.

3.12.1.3. Premier contact au téléphone

Mon premier contact par téléphone avec Jocelyne est assez bref. Après avoir convenu rapidement d'une date et d'un horaire de rendez-vous, elle me demande combien de temps durera l'entretien. Je lui réponds qu'il serait souhaitable qu'il puisse durer au moins une demi-heure et je l'entends me dire, d'une voix qui s'accompagne, en fond, d'un petit rire retenu : « *comme à l'agreg*⁴⁸⁵ *alors* ». Sur le moment, j'identifie immédiatement cette phrase comme une allusion à la durée des leçons d'oral à l'agrégation externe de philosophie. Pour autant, je ne réponds pas à cette allusion. Au lieu de cela, j'explique à Jocelyne que l'entretien sera enregistré et que j'observerai une clause de confidentialité au moment de la retranscription de son discours en ne mentionnant aucun élément susceptible d'identifier sa personne ou son établissement. Rétrospectivement, il m'a semblé que cette allusion à l'agrégation de philosophie pourrait témoigner

484. Chaussecourte, P., Blanchard-Laville, C., & Gavarini, L. (2006). Éthique et recherches cliniques. *Recherche et formation*, 52, 91-103. doi : 10.4000/rechercheformation.1226.

485. Jocelyne prononce ce dernier mot en employant un *e* accent grave, comme si le mot *agrégation* s'écrivait avec un *e* accent aigu.

d'une forme de connivence dont elle eût pris l'initiative : il est possible qu'à cette étape du processus de négociation de l'entretien, Jocelyne, qui avait pu prendre connaissance de mon nom par l'intermédiaire du courrier électronique dont j'ai parlé plus haut, disposait également de certains éléments d'information relatifs à mon activité professionnelle. Dans cette hypothèse, son allusion présupposerait donc que la durée des leçons à l'agrégation m'est connue. Or, à l'exception de mon intérêt pour l'enseignement de la philosophie, intérêt que j'avais mentionné lors de mon premier contact au téléphone avec elle, rien n'indiquait dans ma présentation de l'objet de ma recherche, que j'enseignais cette discipline.

On peut aussi faire l'hypothèse que Jocelyne, ayant reçu mon courrier électronique, a pu prendre connaissance de mon nom plus clairement qu'elle n'aurait pu le faire si je l'avais contacté directement par téléphone. Je souligne ce dernier point dans la mesure où il n'est pas exagéré d'imaginer que Jocelyne a pu faire une recherche sur Internet au moyen de mon nom et qu'il lui a été possible de faire des recoupements d'informations. Animant des ateliers de philosophie dans plusieurs médiathèques du Val d'Oise, j'ai par ailleurs un site Internet sur lequel je tiens un blog. Dans ces conditions, et dans l'hypothèse où Jocelyne aurait eu une telle curiosité, on peut supposer qu'au moment où elle s'adresse à moi en ces termes, elle dispose d'informations me concernant et sait vraisemblablement que je suis enseignant.

Au demeurant, à l'issue de l'entretien, Jocelyne évoquera le fait qu'elle avait pris connaissance de mon parcours professionnel avant l'entretien et avait notamment relevé le fait que j'avais fait de la radio. Ce détail revêt un aspect significatif. Sachant que j'étais moi-même enseignant, Jocelyne aurait pu en effet me parler du métier d'enseignant. Or, ce qui apparaît comme le centre d'intérêt principal dans cet échange informel que nous avons à la suite de l'entretien est d'un autre ordre : elle évoque une activité qui est extra-professionnelle et qui n'est pas sans lien avec le thème du spectacle, thème qui joue un rôle central dans son discours.

Je rapporte ces différentes hypothèses dans la mesure où, comme je m'en explique ultérieurement, on peut se demander si cette allusion n'aura pas eu une incidence, lors de ma rencontre avec Jocelyne, sur la dynamique transféro-contre-transférentielle de cet entretien. Je vais préciser ce point.

Quelques questions autour d'une allusion à l'agrégation de philosophie

L'évocation de ce premier contact par téléphone m'incline en effet à supposer qu'entre Jocelyne et moi, un imaginaire commun préexiste peut-être autour du cérémonial de l'agrégation. Or, il me semble que cet imaginaire aurait pu concourir à infléchir le discours de Jocelyne au cours de l'entretien. Une leçon d'agrégation, en effet, n'est pas seulement le prototype du cours de philosophie, le modèle à partir duquel, non sans aménagements⁴⁸⁶, le professeur de philosophie doit pouvoir concevoir et régler sa pratique. Elle est aussi ce moment où, comme l'a proposé Winnicott au sujet des examens scolaires (Winnicott, 1988, p. 76-77), dans un chapitre

486. Laurence Cornu (Cornu, 1994) aborde cette question dans son article intitulé Le sens commun. Cornu, L. (1994). Le sens commun. Dans F. Marchal (dir.), *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins* (p. 15-33). Paris : Centre National de Documentation pédagogique.

de son ouvrage *Conversations ordinaires*⁴⁸⁷, l'étudiant met à l'épreuve sa capacité à être plus ou moins faux en se conformant à un code. Rétrospectivement, je me demande donc si cette allusion à l'agrégation n'était pas une manière pour elle de s'assurer que ce qu'elle aurait à dire le serait dans un cadre familier, comme à l'agrégation, et qu'elle n'aurait donc pas à s'impliquer davantage sur le plan personnel. Je reviendrai sur cet aspect de l'entretien dans l'analyse de l'énonciation et du contenu latent.

Mécanismes d'identification et de projection à partir de la mention d'une durée

Le repérage de cet élément d'énonciation — « *comme à l'agreg alors* » — m'a ainsi amené à chercher à comprendre quel sens psychique inconscient il pourrait recouvrir pour Jocelyne.

La première hypothèse que j'ai faite a été de me demander si, en suggérant cette durée à Jocelyne, je ne m'étais pas identifié inconsciemment au membre d'un jury de concours, la plaçant de la sorte dans la position inconfortable d'une candidate qui aurait à passer une épreuve. En effet, en rédigeant la présente section, je me suis souvenu que si la durée des leçons à l'oral de l'agrégation externe était de quarante minutes, il était impératif qu'elle ne fût pas inférieure à une demi-heure et qu'elle durât donc « *au moins une demi-heure* ». Ce souvenir m'a d'abord incité à penser que l'allusion de Jocelyne était peut-être une manière d'expulser hors d'elle un ressenti désagréable lié à l'idée d'un entretien qu'elle aurait pu vivre comme la réactualisation d'une épreuve déjà vécue, celle de passer l'oral de l'agrégation.

Puis, une autre association m'est venue à l'esprit : je me suis souvenu que la durée des séances avec mon analyste est très précisément d'*au moins* une demi-heure. Je serais donc tenté de dire qu'en répondant à Jocelyne de cette façon, je m'identifie en partie, sur ce point, à mon analyste. Je relie cette identification au fait que, comme je l'ai indiqué précédemment, ma posture d'apprenti-chercheur clinicien, à cette étape de ma recherche, connaît des inflexions sensibles, comme si je cherchais des repères afin d'étayer mon identité de chercheur.

Enfin, relisant ce travail, j'ai pris conscience du fait que ma première hypothèse pouvait être une projection de ma part. Dans mon ressenti, en effet, la prise de contact au téléphone est un moment inconfortable. J'ai l'impression de régresser et de me retrouver dans la situation d'un jeune étudiant qui fait une demande de stage auprès d'un adulte. Peut-être craignais-je donc moi-même d'être dans la situation inconfortable de passer une épreuve comparable à celle d'une leçon d'oral à l'agrégation de philosophie. Cette dernière hypothèse a d'autant plus de force si on la rattache au fait que, sans disposer d'éléments qui m'auraient permis d'étayer ce point, j'ai pu imaginer que Jocelyne était agrégée.

3.12.2. Le choix du prénom

Le choix de ce prénom s'est fait quelques jours après la réalisation de cet entretien. À l'issue de la transcription de l'enregistrement, le prénom *Jocelyne* s'est imposé assez vite à moi sans que je sache trop, sur le moment, ce qui pouvait motiver inconsciemment ce choix. Il m'a fallu

487. Winnicott, D. W. (1988). *Conversations ordinaires*. Paris : Éditions Gallimard.

un certain temps d'élaboration avant de comprendre dans quelles chaînes associatives⁴⁸⁸ ce prénom s'inscrivait. Je vais donc préciser ce point.

La première association psychique qui m'est venue à l'esprit en pensant à ce prénom participait d'un ressenti en lien avec la présence physique de Jocelyne et, en particulier, avec le timbre de sa voix et sa façon d'articuler les mots. Sans pouvoir m'en expliquer la raison, je reliais ces éléments à l'idée d'*autorité académique*. Jocelyne m'évoquait une personne d'un autre âge, peut-être certains camarades ou enseignants du collège de mon adolescence. Rétrospectivement, je dirais aujourd'hui, compte tenu des hypothèses que des analyses successives de l'entretien ont fait émerger, qu'elle m'évoque le souvenir personnel d'élèves qui, en raison de certaines de leurs différences par rapport à leurs camarades — leur maturité, leurs centres d'intérêt en décalage avec ceux des adolescents de leur âge, leur fragilité et leur repli sur l'investissement scolaire —, éprouvaient visiblement des difficultés à trouver leur place au collège. Cette association résonne donc fortement avec certains aspects de mon propre parcours scolaire.

Puis, par association d'idées, le choix de ce prénom m'a évoqué un poème dont le titre m'était familier, peut-être pour en avoir pris connaissance dans le recueil de textes de la littérature française connu sous le nom du *Lagarde et Michard* avec lequel j'étudiais au collège. Il s'agit du récit en vers d'Alphonse de Lamartine qui s'intitule *Jocelyn*. J'observe que, dans ce poème, Lamartine met en scène un quiproquo au sujet de l'identité sexuée de l'un des personnages, quiproquo qui n'est pas sans résonner avec certains passages du discours de Jocelyne consacrés à la question de l'identité, Jocelyne affirmant notamment « *bien jouer l'homme* » (l. 206) devant ses élèves. L'un des personnages du poème, Laurence, est en effet confondu avec une jeune fille qui se révélera être un homme dont Jocelyn tombera amoureux.

Ce n'est qu'au moment de rédiger finalement le présent commentaire, soit deux mois après l'enregistrement de cet entretien, qu'une autre association m'est venue à l'esprit. Je l'indique ici parce qu'elle me paraît être aussi un élément de ma compréhension du discours de Jocelyne. Jocelyn, en effet, est le prénom d'un universitaire français que j'ai longtemps confondu avec une autre personne, un homme d'une trentaine d'années tout au plus que j'avais vu à plusieurs reprises en compagnie d'un universitaire dont je suivais les cours lorsque j'étais étudiant. J'avais imaginé que cet homme était normalien et agrégé de philosophie et qu'il faisait une thèse sous la direction de cet universitaire. J'éprouvais à son égard de l'admiration à laquelle se mêlait également de l'envie. Jusqu'au moment où, plusieurs années plus tard, je découvris le vrai visage de Jocelyn dans la presse, chaque fois que j'entendais parler de lui, j'associais le visage de cette autre personne à son nom.

488. En parlant de *chaîne associative*, je me réfère à deux textes : le premier est le chapitre IV des *Études sur l'hystérie* de Freud et Breuer (Freud & Breuer, 1895/1992, p. 233). Dans cet écrit consacré à la *Psychothérapie de l'hystérie*, Freud décrit la structure des « matériaux psychiques » qui émergent au cours d'une cure dans les termes d'un « édifice à plusieurs dimensions », lesquelles comportent plusieurs sortes de stratifications. Le second texte constitue en partie un commentaire du premier. Il s'agit du chapitre 2 de *L'auto-analyse de Freud* (D. Anzieu, 1959, p. 61), livre de Didier Anzieu dans lequel celui-ci explique que la découverte selon laquelle les rêves ont un sens qui peut être déchiffré est liée à une autre découverte, celle de cette structure multidimensionnelle des souvenirs. Freud, S. (1992). *Études sur l'hystérie*. (11^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1895); Anzieu, D. (1959). *L'auto-analyse de Freud et la découverte de la psychanalyse*. (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Je ferai donc l'hypothèse que des éléments contre-transférentiels de cet ordre interviennent dans ma décision de retenir ce prénom. Je ferai ici plusieurs remarques. Si je rassemble mes idées autour du choix de ce prénom, je suis en effet frappé de constater que mon analyse du discours de Jocelyne est infléchi par un malentendu : en lui donnant un prénom qui s'inscrit dans plusieurs chaînes associatives — Jocelyn, le poème, Jocelyn, le philosophe —, il semble que la perception que j'ai d'elle est confuse, comme si je prenais Jocelyne pour quelqu'un d'autre. Or, ce dernier point est un élément important de l'analyse de cet entretien. Comme j'aurai en effet à le préciser lors de l'analyse du contenu latent de son discours, Jocelyne apparaît, dans les propos qu'elle tient sur son métier, comme quelqu'un qui joue à se prendre pour quelqu'un d'autre. Elle explique ainsi avoir « *l'impression de jouer tous les rôles* » (l. 18) et me dit qu'elle « *joue les philosophes* » (l. 19) et qu'elle joue « *à bien faire l'homme devant les élèves* » (l. 208). Je déploierai ultérieurement ces différents aspects de son discours.

3.12.3. *La rencontre avec Jocelyne*

Comme nous en avons convenu au téléphone, j'attends Jocelyne dans le hall d'entrée de son établissement d'exercice, à proximité de la loge, dans un couloir où je rencontre deux personnes que je connais, une enseignante d'allemand ainsi qu'une documentaliste, deux femmes blondes dont les visages m'évoqueront ultérieurement, au moment où j'analyserai cet entretien, des personnages du tableau de Sandro Botticelli, *Le printemps*. Face à moi, accroché à un mur, un sous-verre comporte une reproduction de manuscrits de Léonard de Vinci : l'Homme de Vitruve et des dessins d'inventions. J'associe ces éléments d'observation étroitement liés à la Renaissance italienne au fait que mon retour dans ce lycée est symbolique à plus d'un titre : non seulement j'y ai enseigné, mais j'y ai également été élève. Or, ce jour-là, j'y reviens en occupant une place d'apprenti-chercheur à laquelle j'ai longtemps aspiré.

Ce mardi de janvier, je me sens plutôt détendu. Le lieu m'est familier et agréable et le personnel de l'établissement est accueillant. J'indique ces différents détails dans la mesure où ils ont contribué à me donner de l'assurance et à soutenir mon écoute lors de l'entretien. Peut-être ai-je eu l'impression rassurante d'entrer dans un établissement dédié au savoir et à la culture.

3.12.3.1. *Portrait de Jocelyne*

Jocelyne arrive avec à peine cinq minutes de retard. Je remarque immédiatement qu'elle est habillée avec un soin particulier et avec élégance. Elle porte un tailleur aux couleurs sombres, du noir et du rouge. Ses cheveux sont coupés courts au carré. Les traits de son visage sont assez durs, presque anguleux. Son visage et sa voix m'évoquent ceux d'un acteur comique français des années 80. Elle m'accueille en me souriant, devinant manifestement que je suis la personne avec laquelle elle a rendez-vous. Comme elle me l'expliquera au cours de l'entretien, Jocelyne exerce le métier d'enseignant depuis vingt-sept ans. Partant de cette indication, j'ai fait l'hypothèse qu'elle pouvait avoir une cinquantaine d'années.

3.12.4. *Le lieu de l'entretien*

Lors de notre contact au téléphone, Jocelyne m'a proposé spontanément que cet entretien ait lieu dans son lycée. Pour plusieurs raisons que j'ai déjà évoquées en partie, cet établissement m'est familier. En effet, j'y ai d'abord été moi-même élève de 1984 à 1986, donc de la classe de seconde à la classe de première, avant d'interrompre ma scolarité. Puis, un an avant l'obtention du CAPES de philosophie et dans le cadre de la préparation de celui-ci, c'est dans cet établissement que je fis le choix de revenir afin d'y assister à un cours d'une heure dans cette discipline et de me familiariser ainsi quelque peu avec l'exercice de ce métier. À cette occasion, j'avais d'abord rencontré, en salle des professeurs, l'enseignant que je devais observer. Puis, nous nous étions lui et moi déplacés dans les couloirs du lycée jusqu'à sa salle de cours, située à l'extérieur du bâtiment principal. Enfin, j'ai enseigné dans ce lycée une année scolaire, de 2001 à 2002, soit treize ans avant cet entretien. En retournant dans cet établissement onze ans après, je retrouvai donc un lieu et des espaces qui, bien qu'ayant vu leur architecture modifiée, me sont familiers à plus d'un titre.

3.12.4.1. *Un souvenir professionnel relatif à Jocelyne*

Bien qu'ayant travaillé une année dans cet établissement, je ne connais pas personnellement Jocelyne qui y travaillait elle-même la même année. Néanmoins, je me rappelle l'avoir croisée dans ce lycée l'année où, travaillant sur deux établissements, en tant que TZR⁴⁸⁹, j'effectuais dans celui-ci une petite partie de mon service hebdomadaire, sept heures pour être précis, le lundi toute la journée et le jeudi matin. Je précise ce point dans la mesure où il permet de comprendre que je n'ai conservé d'elle qu'un souvenir très affaibli, même si le fait que je ne me souviens pas précisément d'elle ne signifie pas qu'elle ne représentait rien pour moi sur le plan fantasmagique. Il est vraisemblable de penser que je ne travaillais pas les mêmes jours qu'elle puisque je ne me souviens l'avoir rencontrée dans ce lycée qu'une fois, de manière très brève, alors qu'elle sortait de la salle des professeurs. Dans mon souvenir, le collègue de philosophie avec lequel je travaillais dans ce lycée, un enseignant aujourd'hui à la retraite, était mon interlocuteur principal. C'était avec lui, et non avec cette enseignante, que les différentes modalités de nos services, des échanges de copies par exemple, étaient réglées.

3.12.4.2. *La pièce dans laquelle a lieu l'entretien*

À l'initiative de Jocelyne, nous montons au premier étage, et, dans l'escalier, nous échangeons quelques mots sur le lieu où elle projette que nous nous installions. Il s'agit d'une pièce que je reconnais pour être celle où avaient lieu les conseils de classe lorsque je travaillais dans ce lycée et dont certains détails m'évoquent plusieurs salles de l'université de la Sorbonne, notamment du mobilier de bois, manifestement ancien, ainsi qu'un parquet en bois ciré qui produit un son distinct de craquement. Cette pièce suscite ainsi en moi le sentiment d'une certaine solennité et je constate que j'associe ce ressenti à l'impression que produisait sur moi l'instant

489. Titulaire sur Zone de Remplacement.

où j'entrais dans une salle de la Sorbonne pour y passer l'une des épreuves orales d'admission de l'agrégation externe de philosophie. Je relate cet éprouvé dans la mesure où, comme je l'ai indiqué, Jocelyne, lors de notre échange téléphonique, m'avait dit, évoquant la durée de cet entretien : « *comme à l'agreg alors* ». Aurait-elle pu choisir cette pièce parce qu'elle l'associerait elle-même à un lieu solennel ? Et ressent-elle cet entretien comme un moment lui-même empreint d'une certaine solennité ?

À notre entrée dans la pièce, qui est située dans la partie administrative de l'établissement, à l'écart des lieux habituellement fréquentés par des lycéens, j'observe que les rideaux qui se trouvent dans le fond ont été tirés. La pièce est donc plongée dans l'obscurité et la seule lumière présente est projetée par des néons situés en hauteur, au plafond. De ce fait, cet endroit produit sur moi des effets de clair-obscur que j'associe à certains tableaux de Georges de La Tour et, en particulier, au tableau intitulé *Le nouveau né* : sombre à l'arrière-plan, éclairée en son centre, là où nous nous sommes installés pour l'entretien, la pièce crée un effet d'enveloppement.

Rétrospectivement, le choix de ce lieu suscite ainsi en moi une certaine surprise. En effet, Jocelyne choisit une pièce dont l'éclairage artificiel évoque aussi les jeux d'ombres et de lumières au théâtre. Je me demande donc ce qu'elle cherche à occulter de cette manière, en privilégiant une lumière qui dissimule certains aspects de la pièce alors que, comme elle le dira au cours de l'entretien, elle est, habituellement, en classe, en représentation d'elle-même, donnant à ses cours l'impulsion d'une véritable mise en scène.

3.12.5. *Le déroulement de l'entretien*

À notre arrivée dans la pièce, nous aménageons celle-ci, à mon initiative, en disposant deux tables l'une face à l'autre. Comme je l'avais fait pour les deux entretiens précédents, je place mon enregistreur entre Jocelyne et moi, au plus près d'elle, afin d'obtenir une qualité sonore suffisante pour transcrire l'enregistrement dans de bonnes conditions d'écoute.

3.12.5.1. *Quelques remarques sur le déroulement de l'entretien*

Cet entretien, depuis l'instant où j'énonce ma consigne jusqu'au moment où j'arrête l'enregistrement, a duré exactement trente minutes. Au cours de cette rencontre, Jocelyne est demeurée assez statique : ses mains sont restées croisées la plupart du temps, en appui sur la table. Dans le souvenir que j'en ai conservé, sa gestuelle était donc assez peu expressive, élément d'observation qui, rétrospectivement et après avoir pris connaissance de la transcription de l'enregistrement, ne manquera pas de me surprendre. En effet, comme je l'ai indiqué précédemment, Jocelyne se décrit elle-même, au cours de l'entretien, comme quelqu'un qui, en classe, se met en scène, n'hésitant pas à jouer des rôles et, ainsi, à théâtraliser son enseignement. Même si elle ne dit rien de précis sur ce point, on peut du moins imaginer qu'elle n'est pas statique, qu'elle ne demeure pas assise à son bureau, mais qu'elle se déplace dans la salle. Cette position statique et empreinte d'un certain sérieux me conforte donc dans l'idée que Jocelyne pourrait vivre cet entretien comme un moment solennel.

La conduite de Jocelyne au cours de l'entretien

En revanche, j'ai remarqué qu'il lui arrivait de soutenir assez longuement mon regard. À plusieurs reprises au cours de l'entretien, en effet, je l'ai vue me regarder et me sourire, en particulier lors des séquences où elle utilise des images pour décrire sa pratique. Lors de ces moments, Jocelyne m'a donné l'impression qu'elle prenait plaisir à évoquer cet aspect de son métier, comme si elle me donnait à voir quelque chose d'elle-même, un aspect de sa personnalité, dont elle se sentirait fière. Mais j'ai eu le sentiment qu'elle n'était pas à l'aise avec le principe d'un entretien qui ne s'accompagnait d'aucune relance et qu'elle aurait peut-être préféré un dialogue thématique, comme me le laisse supposer sa reprise de ma relance lorsqu'elle me dit, à la quinzième minute, paraissant me poser une question : « *alors le la relation avec les élèves* » (l. 146).

Quelques hypothèses autour de mes relances au cours de l'entretien

Par ailleurs, au cours de cet entretien, j'ai eu plusieurs fois l'impression qu'il me fallait contenir quelque peu ma crainte que Jocelyne ne s'interrompe et qu'il ne me faille la relancer fréquemment. Ainsi, à la quinzième minute, les mots qu'elle prononce m'ont pris de court : « *je vais pas parler une demi-heure là* » (l. 144). Un court instant, en effet, je me suis demandé si l'entretien n'allait pas s'interrompre sur ces paroles. À ce moment de l'enregistrement, il m'a semblé que le choix de ces mots n'était pas sans lien avec ce que Jocelyne m'avait dit au téléphone lors de notre premier contact : « *trente minutes comme à l'agreg alors* ». Au moment où elle prononce les paroles que je viens de citer (l. 144), j'ai quasiment l'impression à la fois d'être face à un enfant en détresse et d'être moi-même comme un enfant démuné face à un adulte en détresse. Ce sentiment qu'à tout moment elle pouvait s'interrompre, m'obligeant, de ce fait, à suspendre ou à arrêter l'enregistrement, est donc vraisemblablement pour beaucoup dans mes relances au cours de l'entretien. À cette étape de ma recherche, je ne me sens pas encore complètement capable de soutenir un silence comme un moment potentiel d'élaboration psychique lorsque celui-ci se prolonge. Il y a à cela une raison en particulier : je suis attentif à respecter une courtoisie dont Catherine Yelnik (Yelnik, 2005b, p. 138)⁴⁹⁰, dans l'article qu'elle consacrait, en 2005, à l'entretien clinique de recherche, a précisé le sens, considérant, en particulier, que les silences de la personne interviewée « doivent être respectés dans la mesure où ils sont le signe [que celle-ci] réfléchit », mais ne peuvent être prolongés, un silence qui serait trop longtemps respecté pouvant en effet « susciter un inconfort que rien n'autorise à infliger à la personne qui a accepté de consacrer un peu de son temps au chercheur. »

3.12.5.2. Les minutes qui suivent l'entretien

À l'issue de l'entretien, Jocelyne et moi échangeons quelques mots dans le couloir qui mène à l'entrée du bâtiment principal. Cet échange a lieu en deux temps : une première fois au moment

490. Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

où nous replaçons les tables dans la position dans laquelle elles se trouvaient à notre arrivée. Jocelyne me demande alors la profession que j'exerce et me dit avoir lu sur Internet, sans m'en dire beaucoup plus, que j'avais fait un « parcours en radio ». Puis, en arrivant dans le hall du bâtiment principal, après m'avoir brièvement fait part de son souhait d'avoir un retour sur ses pratiques pédagogiques, mais sans me dire explicitement dans quel cadre et selon quelles modalités elle souhaiterait ce « retour », elle me parle des cafés-philo qu'elle organise et qu'elle fait animer par des conférenciers et évoque les cafés-philo que j'anime moi-même. Je lui réponds alors, sans apporter beaucoup de précision à mon propos, que les ateliers que j'anime ne sont pas des cafés-philo à proprement parler, au sens où ceux-ci se définissent principalement comme des lieux de débats.

Au cours de cet échange, et en dehors de ce bref instant où elle évoque son souhait d'avoir un retour sur ses pratiques pédagogiques, j'observe que nous n'évoquons à aucun moment le métier d'enseignant. Je prends ainsi conscience qu'au cours de l'entretien, par exemple, Jocelyne ne m'a pas indiqué auprès de quelles sections de terminale elle enseigne. Ce qui retient mon attention dans cet échange, c'est donc le fait que Jocelyne semble porter son intérêt sur autre chose que sur le métier d'enseignant. Même lorsque, dans l'entretien, elle explique de quelle manière elle conçoit son métier, c'est pour dire qu'elle fait de ses cours un moment de philosophie à part entière et non pas seulement un dispositif de transmission d'un savoir constitué. Je préciserai ce point dans l'analyse de l'énonciation et du contenu latent.

3.13. CONTENU MANIFESTE CHRONOLOGIQUE

Jocelyne commence par m'expliquer qu'elle perçoit dans ma consigne « *deux problèmes et deux questions* » (l. 3). Ceux-ci, me dit-elle, concernent, d'un côté, « *l'enseignement de manière globale* » (l. 4) et, de l'autre côté, « *la philosophie comme matière particulière* » (l. 5). Les propositions qu'elle développe aussitôt après cette première analyse sont consacrées à son attrait pour la philosophie. Puis, elle analyse le premier aspect de cette consigne en évoquant son « *goût pour la transmission* » (l. 6-7) et le fait qu'elle aimait déjà, « *avant même de connaître l'existence de la philosophie* » (l. 6), transmettre à d'autres personnes ce qu'elle avait appris. Elle m'explique également avoir choisi d'enseigner la philosophie à la fois parce qu'il ne lui semblait pas possible d'enseigner une autre discipline et à la fois en raison du très grand intérêt qu'elle trouvait à cette matière d'enseignement et des savoirs qu'elle mobilise. Elle considère ainsi la philosophie non seulement comme « *la plus importante* » (l. 13) de toutes les disciplines, mais également comme celle « *qui va sauver le monde* » (l. 14).

Jocelyne reprend ensuite les termes de ma consigne, « *comment je vis* » (l. 16), en expliquant qu'elle transmet son enseignement en recourant aux ressources du spectacle et de la mise en scène : elle dit en effet avoir « *l'impression de jouer tous les rôles* » (l. 18), de jouer « *les philosophes* » (l. 19), de jouer des dialogues (l. 19), et d'imiter des voix « *comme dans les dessins animés* » (l. 20). Elle enchaîne alors une série de propositions consacrées au plaisir qu'elle éprouve à exercer son métier. Elle me fait part de cette « *grande satisfaction* » (l. 29) et me dit, à cette occasion, « *je suis payée pour faire ce que j'ai envie de faire* » (l. 23). Ce

plaisir lui semble lié au fait qu'on lui « *donne un public* » (l. 23-24) pour l'écouter « *parler de philosophie* » (l. 24). Cette situation professionnelle est pour elle inhabituelle. Elle remarque en effet qu'elle n'a pas l'occasion, en dehors des cours qu'elle donne au lycée, d'être écoutée de cette manière. Puis, elle nuance quelque peu cette satisfaction en expliquant que ses attentes peuvent tout de même être déçues « *de temps en temps* » (l. 31). Le discours qu'elle tient, en effet, ne lui paraît pas toujours être compris de ses élèves. Elle m'explique à la fois qu'elle ne se limite pas à transmettre des éléments de savoir constitués en vue de l'examen final, mais qu'elle cherche à dépasser le cadre scolaire de l'enseignement en transmettant également « *une sorte de modèle de vie* » (l. 44) et de questionnement. Elle m'explique ainsi qu'elle tente également, de cette manière, de toucher « *l'humanité de l'élève* » (l. 49) en lui faisant entrevoir « *ce que pourrait être l'humanité* » (l. 49).

Ce développement au sujet de l'humanité est suivi d'une reprise des termes de ma consigne. Jocelyne s'interroge afin de savoir si elle a le sentiment de réussir (l. 52-53) auprès de ses élèves. Elle explique ainsi que le retour qu'elle a d'anciens élèves la conforte dans ce sentiment, même si, dit-elle, le fait qu'elle vieillisse la confronte à des « *difficultés d'adaptation* » (l. 57) auprès d'élèves dont les « *centres d'intérêt* » (l. 57) sont différents des siens. En dépit du fait qu'elle ait le sentiment de parvenir à se mettre « *au même niveau que ses élèves* » (l. 67) par l'intermédiaire des séries télévisées dont elle discute avec ceux-ci, il lui semble en effet que la culture qu'elle a accumulée l'éloigne de ces derniers. Cette évocation des séries télévisées prend place dans un développement consacré aux moyens qu'elle met en œuvre afin d'« *aller vers les élèves* » (l. 72). Elle met en effet en place ce qu'elle appelle des « *ruses de sioux* » (l. 80-81) afin d'entrer en communication avec eux et de pouvoir « *commencer à penser la réalité* » (l. 81-82). Mais la tentative de communiquer de cette manière rencontre ses limites dans le fait que les élèves ne connaissent pas bien l'actualité. Enfin, elle admet que cette méthode pédagogique s'apparente à la manière dont, à la pêche, on « *appâte* » (l. 87) les poissons.

Elle a ainsi le sentiment que l'enseignement comporte une composante irréductible de contrainte (l. 90). Elle associe cette dernière notion à l'idée selon laquelle elle inscrirait elle-même son enseignement dans une « *éducation un peu à l'ancienne* » (l. 92), comportant beaucoup d'exercices et de répétitions, dans l'idée d'une certaine vertu du gérondif selon laquelle « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* » (l. 95). Elle se demande en ce sens si cette manière de faire est compatible avec la visée philosophique de « *conduire* » (l. 98) les élèves à l'autonomie. Ces considérations sont suivies d'un développement consacré à ce qu'elle appelle son « *auto-critique* » (l. 101). Elle s'interroge en effet pour savoir si ses élèves parviendront à tirer un profit personnel des « *plats bien roboratifs* » (l. 105) qu'elle leur donne. Comparant son enseignement avec la cuisine, elle décrit celui-ci comme une « *cuisine familiale à l'ancienne* » (l. 104-105) « *un peu lourde à digérer* » (l. 105-106). Ce questionnement comporte une part d'incertitude. Jocelyne se demande si cette manière qu'elle a d'enseigner est une « *bonne manière* » (l. 112). Mais elle concède aussitôt que cette façon de procéder lui évite de s'ennuyer dans son travail (l. 112). Elle m'explique par ailleurs que ses attentes d'enseignante sont peut-être modelées sur des attentes anciennes, celles qu'elle avait lorsqu'elle était elle-même élève (l. 114). Ce ques-

tionnement autour de sa manière d'enseigner comporte ainsi des aspects à la fois techniques et personnels : elle admet en effet procéder de cette manière parce qu'elle est « *très bavarde* » (l. 119).

Elle aborde ensuite la question de la « *souffrance au travail* » (l. 123) en affirmant qu'elle n'en a pas du tout. Elle déclare en effet être « *contente de venir travailler* » (l. 123) même si elle concède qu'elle est « *aussi contente* » (l. 123) quand elle a fini (l. 124). Elle m'explique en effet qu'elle dépense « *beaucoup d'énergie* » (l. 124) dans la mise en scène qu'elle a évoquée précédemment et que, de ce fait, il ne lui est pas possible d'enseigner plus de « *trois ou quatre heures* » par jour (l. 125). Elle réinterroge alors la thématique de la théâtralité et explique qu'elle « *impose le spectacle* » (l. 131) et qu'elle ne donne peut-être pas suffisamment la parole à ses élèves (l. 131-132). Elle dit en effet qu'elle ressent de l'ennui lorsque les élèves prennent la parole en raison des répétitions que comporte leur discours (l. 133).

Après avoir murmuré qu'elle ne va pas pouvoir parler une demi-heure, je formule une relance : « *aller vers les élèves vous avez dit tout à l'heure* » (l. 145). Jocelyne aborde alors la question de la relation avec les élèves. Elle explique qu'elle a avec ceux-ci une « *assez bonne relation* » (l. 149) et ne leur donne jamais de punitions (l. 154-155). Elle s'efforce en effet, avec ses élèves, de « *jouer sur le dialogue* » (l. 156), « *sur la relation de confiance* » (l. 156-157). Cette attitude qu'elle adopte lui fait dire qu'elle confond peut-être « *enseignement et éducation* » (l. 159). Elle justifie cette attitude en évoquant un aspect de son enseignement qu'elle a déjà abordé, à savoir le fait que la philosophie « *fait de nous des hommes* » (l. 161) et qu'elle comporte donc une part d'« *exemplarité dans la conduite* » (l. 162). Elle explique en ce sens qu'elle s'efforce elle-même de conformer ses actes à son discours. Elle dit avoir le sentiment que ses élèves perçoivent cette concordance qui témoigne, selon elle, d'une « *certaine forme de sagesse* » (l. 173). Elle souhaite en effet donner de la philosophie non pas simplement l'image d'une « *transmission de savoir* » (l. 174) ou de méthodes, mais celle de « *quelque chose de proprement humain* » (l. 175-176).

Jocelyne marque à ce moment une pause de trois secondes et me fait part de son sentiment au sujet de cette manière, spécifique, selon elle, à l'enseignement de la philosophie : « *j'ai quand même le sentiment que ça n'existe pas de la même façon dans les autres disciplines* » (l. 176-177). Elle conclut ce développement en expliquant qu'elle fait ainsi de sa vie « *un acte de philosophie en tant que tel* » (l. 181-182).

Elle marque à nouveau une pause de trois secondes, puis, je formule une relance : « *vous avez parlé d'humanité* » (l. 186). Elle se lance alors dans un essai pour élaborer sa définition de l'humanité. Elle évoque quelques figures philosophiques : Descartes, Érasme. Elle souligne en particulier l'idée selon laquelle la philosophie doit promouvoir la « *reconnaissance de la dignité de chacun* » (l. 189-190). Elle concède en ce sens que son enseignement comporte une forme d'engagement politique. Les questions qu'elle pose dans son cours — « *qu'est-ce que c'est qu'éduquer* » (l. 194), « *qu'est-ce que la justice* » (l. 194-195), par exemple —, témoignent en effet, selon elle, de certains idéaux qu'elle défend et qui peuvent entrer en contradiction avec les opinions de nombreux élèves. Elle explique ainsi que pour beaucoup d'entre eux, certaines

opinions vont de soi, comme par exemple le fait d'être en faveur de la peine de mort. Ces opinions, estime-t-elle, entrent en contradiction avec les idéaux soutenus par certains philosophes tels qu'Emmanuel Kant, lequel, dit-elle, défend l'idée d'une « *certaine universalité de l'être humain* » (l. 198).

Elle marque alors une courte pause. Je formule une nouvelle relance : « *et vous avez parlé de mise en scène tout à l'heure* » (l. 210). Elle précise le sens qu'elle donne à cette notion de mise en scène. Elle explique qu'elle tente d'« *incarner* » (l. 212) les idées philosophiques dans son corps. Le discours philosophique, en effet, est pour les élèves « *excessivement* » (l. 214) « *conceptuel* » (l. 215). Elle évoque ainsi les personnages au moyen desquels elle met en scène ces idées. Elle prend l'exemple d'Astérix qu'elle relie à la dialectique du maître et de l'esclave de Hegel (l. 216). Ce développement donne lieu à l'expression d'un ressenti au sujet du rapport des élèves à ce qu'elle appelle le « *conceptuel* » (l. 219). Elle explique en effet avoir le sentiment que les élèves ont peu d'intérêt pour les « *combats d'idées* » (l. 224) et paraissent plus intéressés par des considérations pratiques telles qu'« *avoir un travail* » (l. 230) que par des considérations intellectuelles ou politiques telles que « *se battre pour la liberté* » (l. 232). Elle poursuit en soutenant que, pour elle, l'humanité ne peut pas « *se retrouver dans le fait d'avoir une famille une maison un chien et voire peut-être une piscine* » (l. 241-242). C'est en ce sens qu'elle entend le fait de donner à ses cours « *une autre dimension que l'enseignement* » (l. 248-249).

Je formule une relance en reprenant le mot qu'elle vient d'employer : « *prétentieux* » (l. 250). Elle explique qu'elle a le sentiment, en tenant ce discours, de ne pas s'en tenir à la mission que l'Éducation nationale lui a confiée, laquelle consiste, selon elle, à apprendre aux élèves à savoir faire une dissertation et une explication de texte. Elle occuperait ainsi une place que d'autres ne tiendraient pas et serait, selon son expression, « *la cerise sur le gâteau* » (l. 259-260). Jocelyne conclut l'entretien en disant « *je sais plus quoi dire* » (l. 267), phrase sur laquelle j'arrête l'enregistrement de l'entretien en disant « *O. K.* »

3.14. ANALYSE DE L'ÉNONCIATION ET DU CONTENU LATENT

Dans cette section consacrée à l'analyse du discours de Jocelyne, dans un premier temps, j'évoquerai certaines des interrogations et des préoccupations professionnelles qui m'ont semblé affleurer dans son témoignage ; puis, j'explorerai un aspect central de sa pratique d'enseignement, la mise en scène de sa parole ; enfin, je proposerai une analyse de la fonction que pourraient exercer les images dans son discours.

3.14.1. Interrogations et préoccupations professionnelles

Comme je vais l'exposer pas à pas dans les sections qui suivent, Jocelyne associe assez spontanément autour de ma consigne avec une certaine aisance. Toutefois, ainsi que de nombreux indices m'inclinent à en faire l'hypothèse, cette facilité apparente produit sur moi l'impression qu'elle pourrait également exercer sur sa parole un certain contrôle. Un premier repérage d'éléments d'énonciation m'a ainsi amené à me demander ce que ce discours très contrôlé pourrait

signifier sur un plan psychique inconscient.

3.14.1.1. *Un discours fluide et démonstratif*

Jocelyne s'exprime spontanément et son discours est d'une assez grande fluidité. En dehors de cet instant où elle me dit, à la quinzième minute, « *je vais pas parler une demi-heure là* » (l. 144), son témoignage comporte assez peu de silences. Sur le plan de l'enchaînement des thématiques abordées, et à l'exception de quelques ruptures dans l'articulation des idées, je n'ai pas observé de discontinuités majeures dans son discours. Jocelyne semble s'exprimer, le plus souvent, par association d'idées, mais en respectant une certaine continuité logique et thématique. Ainsi, son usage du connecteur « *euh* », caractéristique d'un discours oral discontinu, hésitant, est assez peu fréquent. Elle lui préfère d'autres mots de liaison, en particulier « *alors* » et « *donc* », et ce connecteur-ci est utilisé par elle déductivement, à l'intérieur de séquences thématiques. Cette continuité contribue sans doute beaucoup à l'impression de cohésion et de démonstrativité que produit sur moi son discours et cette dernière impression suscite aussi en moi le ressenti d'une parole assez contrôlée. Ce contrôle qu'elle exerce oralement apparaît d'emblée dans le traitement qu'elle fait de ma consigne, dès le début de l'entretien.

3.14.1.2. *Un discours assez contrôlé*

Répondant à ma consigne, Jocelyne ne mentionne pas immédiatement le verbe *vivre* que comporte celle-ci. Elle aborde cette dernière sous un angle que je qualifierais de « méthodologique ». En effet, m'expliquant qu'elle perçoit dans ma consigne « *deux problèmes et deux questions* » (l. 3), elle la divise aussitôt en m'expliquant y voir « *à la fois le fait de vivre l'enseignement de manière globale c'est-à-dire de transmettre de faire de la pédagogie et euh le fait que ça concerne la philosophie comme matière particulière* » (l. 3-5), puis, elle enchaîne immédiatement ces premières paroles et semble s'engager dans une énumération : « *alors premier aspect c'est que euh* » (l. 5-6).

Au moment où se déroule l'entretien, vraisemblablement par identification au moi-enseignant de Jocelyne, il me semble reconnaître, dans cette façon de procéder par division d'un énoncé, certains aspects de ma propre pratique discursive de professeur de philosophie. En effet, dans ce contrôle qu'elle paraît vouloir exercer sur sa parole en délimitant un axe à celle-ci, se dégage une démarche assez caractéristique du raisonnement philosophique tel qu'il se peut déployer, en cours, notamment dans l'analyse d'un sujet de leçon, cette dernière consistant, dans ses grandes lignes, à faire émerger les présupposés d'une question et à en diviser pas à pas les difficultés supposées⁴⁹¹.

Puis, lors de lectures successives de la transcription de l'entretien, la manière dont elle divise ainsi ma consigne m'a évoqué certaines des analyses que Didier Anzieu avait développées dans

491. Un exemple de ce travail réflexif sur la langue figure dans le chapitre que Nicole Grataloup a rédigé dans le recueil intitulé *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins* (Grataloup, 1994). Grataloup, N. Travail de la langue, travail de la pensée. Dans F. Marchal (dir.), *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins* (p. 49-69). Paris : Centre National de Documentation pédagogique.

son ouvrage *Les contenants de pensée* (D. Anzieu et al., 1993, p. 29)⁴⁹², ouvrage dans lequel ce psychanalyste expliquait que l'acte de penser, en tant que processus psychique, consiste à « cerner » (p. 29) et à « encercler un domaine » (p. 29), à « baliser des chemins » (p. 29), à « établir dans la clôture des passages qui peuvent être ouverts ou fermés » (p. 29), constituant ainsi des barrières intérieures qui, de ce fait, « contrôlent la circulation des pensées et les passages vers la conscience » (p. 29). Si l'on considère, en effet, avec Didier Anzieu (D. Anzieu, 1994, p. 122)⁴⁹³, que l'un des mouvements psychiques propres du penser consiste à tracer des axes, à trancher, à diviser, à prendre du recul et de la hauteur, on peut se demander si, Jocelyne, en ce début d'entretien, abordant ma consigne comme s'il s'agissait d'un sujet d'examen alors même que celle-ci est une invitation à parler librement de sa pratique, ne témoignerait pas d'une certaine résistance à associer spontanément autour du verbe *vivre*. En soumettant ma consigne à une analyse qui paraît en « dévitaliser » l'élément clef, le verbe *vivre*, il me semble qu'elle pourrait témoigner, indirectement, du fait que quelque chose aurait été touché en elle, qu'un affect aurait pu être sollicité et que, selon les mots qu'emploie Didier Anzieu (D. Anzieu, 1994, p. 132), elle pourrait avoir, inconsciemment, projeté celui-ci « dans le monde extérieur pour le traiter en objet contrôlable et identifiable. » Chercherait-elle donc à se protéger de certains éprouvés que l'énoncé de cette consigne aurait pu faire surgir en elle ?

3.14.1.3. Une souffrance professionnelle déniée ?

Je souhaiterais donner deux exemples qui me paraissent ainsi témoigner d'une certaine tendance à circonscrire des ressentis. La première proposition à laquelle je pense apparaît quelques instants avant la cinquième minute de l'entretien (l. 45). Jocelyne vient d'évoquer le fait qu'en cours, elle s'efforce de « *toucher l'humanité de l'élève* » (l.48-49). Marquant un temps d'arrêt et alors qu'elle vient de dire « *ah c'est bon l'ordinateur s'est arrêté* » (l. 46), elle me dit tout d'abord : « *alors faut que je continue je sais plus quoi dire //* » (l. 50-51), puis, elle prononce aussitôt les mots suivants : « *je suis pas sûre que je réponde à la question en toute sincérité euh sur le comment je le vis* » (l. 51-52). En relisant la transcription de l'entretien, j'observe que cette dernière proposition comporte une ambiguïté. En effet, en s'exprimant de cette manière, Jocelyne, tout en émettant un doute sur le fait qu'elle s'exprime avec sincérité, trouve le moyen, inconsciemment, d'émettre également un doute sur le fait qu'elle ne parle pas avec sincérité. Je ne peux donc guère savoir exactement si c'est « *en toute sincérité* » qu'elle fait part de son doute ou si c'est son discours qui manque d'une certaine sincérité.

La seconde proposition se trouve à la ligne 122. À ce moment de l'entretien, Jocelyne prononce les mots suivants : « *je sais pas si c'est dans les questionnements qu'il faudrait aborder mais je n'ai pas du tout de souffrance au travail moi* » (l. 122-123). En relisant la transcription de l'enregistrement, mon attention est retenue par la construction de cette proposition. Celle-ci comporte en effet deux négations : « *je sais pas* » et « *je n'ai pas* ». Par ailleurs, la voix de Jocelyne à cet instant produit sur moi l'impression d'une certaine résolution. Même en disant

492. Anzieu, D., Haag, G., Tisseron, S., Lavallée, G., Boubli, M., & Lassègue, J. (1993). *Les contenants de pensée*. Paris : Dunod.

493. Anzieu, D. (1994). *Le Penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*. Paris : Dunod.

« *je sais pas* », elle semble en effet catégorique. Associant alors psychiquement autour de cette double négation, ce passage de l'entretien m'a renvoyé à des interrogations anciennes sur le statut de la négation. Je me suis ainsi souvenu de la question que posait Jacques Derrida dans *La carte postale* (Derrida, 1980, p. 282)⁴⁹⁴ : « Mais pense-t-on ou ne pense-t-on pas ce que l'on *pose* dans la forme de la dénégation ? » Je me suis demandé en particulier si Jocelyne, en prononçant ses mots, avait à l'esprit une représentation qu'elle associait à un vécu de souffrance professionnelle ou si sa dénégation, au sens que Freud donne à ce terme (Freud, 1925/1987)⁴⁹⁵, était un nouvel avatar de ce processus d'isolation d'affects qu'il m'avait déjà semblé repérer précédemment dans son discours. Dans l'article intitulé *La négation*, Freud émet en effet l'hypothèse qu'un contenu de pensée peut se frayer une voie jusqu'à la conscience au moyen précisément du symbole de la négation. En s'exprimant au moyen de cette double négation, Jocelyne me dirait-elle donc explicitement qu'elle ne souhaite pas aborder cette question de la souffrance professionnelle, comme le laissait déjà présupposer l'ambiguïté dont je parle plus haut ? Comme plusieurs éléments d'énonciation, que j'évoquerai dans la dernière section de l'analyse de cet entretien⁴⁹⁶, pourraient en attester, le ressenti d'une certaine souffrance traverse en effet son discours.

3.14.1.4. *Les modalisateurs de certitude dans le discours de Jocelyne*

Dans la mesure où ma consigne visait explicitement à solliciter les ressentis d'un enseignant à l'égard de son métier, je me suis attaché, au moment de la lecture de la transcription de l'entretien, à repérer, dans le discours de Jocelyne, des éléments d'énonciation que l'on désigne en linguistique et en analyse du discours sous le terme de *marqueurs de la subjectivité* (Maingueneau, 1996)⁴⁹⁷. Le discours de Jocelyne comporte ainsi plusieurs modalisateurs de certitude. La modalisation est un élément discursif qui exprime l'évaluation que fait le locuteur, soit du contenu de son énoncé soit de l'objet sur lequel porte cet énoncé. Dans l'acception qu'en propose Dominique Maingueneau (p. 88), un modalisateur est une construction discursive — mot ou proposition — qui, d'un côté, désigne « l'attitude du sujet parlant à l'égard de son propre énoncé et à l'égard de son allocutaire » et qui, de l'autre côté, exprime le degré d'adhésion du locuteur à l'égard du discours qu'il tient. Jocelyne emploie en effet à plusieurs reprises des verbes d'opinion qui expriment un ressenti de doute. Ainsi, elle utilise plusieurs fois au cours de l'entretien les constructions verbales suivantes : « *je crois* », « *je dirais* ».

Même lorsqu'elle semble dire quelque chose avec assurance, elle tempère aussitôt son propos, me donnant, de la sorte, l'impression qu'elle pourrait manquer de confiance en elle. Ainsi, à la vingt-troisième minute, évoquant l'usage pédagogique qu'elle fait de bandes dessinées, elle m'explique qu'elle s'efforce, en cours, d'« *incarner* » (l. 212) dans sa personne, en présence de ses élèves, « *les idées philosophiques* » (l. 213). Elle dit alors : « *j'hésiterai pas peut-être*

494. Derrida, J. (1980). *La carte postale de Socrate à Freud et au-delà*. Paris : Flammarion.

495. Freud, S. (1987). *La négation*. Dans J. Laplanche (dir.), *Résultats, idées, problèmes* (2^e éd., Vol. II, p. 135-139). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1925)

496. Voir la section 3.14.3, page 248.

497. Maingueneau D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

de manière erronée par exemple à refaire une sorte de dialectique du maître et de l'esclave comparée avec le combat des chefs dans Astérix » (l. 215-217).

Par ailleurs, la construction verbale à laquelle elle a le plus souvent recours est « *je ne sais pas* », modulée en une contraction : « *je sais pas* ». Cette incertitude se remarque à la formation d'autres constructions de sens parents, comme par exemple : « *j'ai pas de certitude* » (l. 111), « *j'avoue j'ai quelque questionnement* » (l. 117). Ce doute, qui semble être l'expression d'un ressenti personnel, mais qui témoigne aussi de préoccupations plus strictement professionnelles, peut prendre également la forme suivante : « *est-ce que je vais bien. . .* », par exemple lorsqu'elle évoque ses élèves : « *est-ce que je vais bien les conduire à l'autonomie* » (l. 98).

Ces modalisations portent sur deux catégories d'énoncés : sur le contenu de ce qu'elle dit, d'une part, comme dans la proposition suivante : « *je suis pas sûre que je réponde à la question en toute sincérité* » (l. 51); d'autre part, et le plus souvent, sur sa manière d'enseigner, qu'elle met beaucoup en question. Je vais donner un exemple de la deuxième catégorie de modalisations. À la vingt-huitième minute de l'entretien, s'interrogeant sur sa « *mission* » (l. 253) en tant que professeur de philosophie, Jocelyne me dit, au sujet de ce que devraient savoir faire ses élèves : « *bon qu'est-ce que me demande l'Éducation nationale c'est de qu'ils sachent faire une dissertation et une explication de texte est-ce qu'on attend de moi autre chose euh je suis pas très sûre* » (l. 254-256).

Enfin, même si Jocelyne nuance aussi certains scrupules que pourrait avoir sur elle l'importance qu'elle accorde à sa conscience professionnelle, comme lorsqu'elle me dit « *je m'éloigne effectivement peut-être un un peu de certains élèves et / j'ai un peu mauvaise conscience des fois* » (l. 233-234), néanmoins, dans la majorité de leurs occurrences, ces modalisateurs s'accompagnent d'interrogations qui, comme m'inclinent à le supposer de nombreux éléments d'énonciation que je vais mentionner, pourraient être une expression d'une certaine incidence, sur son discours, de ce que Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001, p. 260)⁴⁹⁸ appelle le « surmoi didactique et institutionnel » de l'enseignant. Ainsi, lorsque, à la dixième minute de l'entretien, elle évoque certains moyens pédagogiques qu'elle met en œuvre afin d'entrer en communication avec ses élèves, Jocelyne, m'expliquant qu'elle doit faire « *un peu comme à la pêche* » (l. 87) et « *appâter* » (l. 87) ces derniers, introduit cette courte séquence en me disant : « *je devrais pas dire ça mais* » (l. 87). Puis, m'expliquant qu'elle n'a pas de « *certitude* » (l. 111) à l'égard de sa manière d'enseigner, elle me dit : « *voilà j'ai pas de certitude euh j'ai pas de certitude sur la manière dont je devrais euh enseigner si c'est une bonne manière d'enseigner* » (l. 110-112).

Dans la suite de l'entretien, s'interrogeant sur la nature de ce qu'elle appelle « *une forme de mission* » (l. 253), et concédant qu'il y aurait en elle « *une forme de d'orgueil euh très prométhéenne* » (l. 265) à vouloir inscrire sa démarche professionnelle dans une entreprise qui « *dépasse strictement l'enseignement* » (l. 42) et qui consisterait, d'un côté, à ne pas transmettre « *seulement des connaissances mais une sorte de modèle de vie de modèle de questionnement de / de sens global de la vie* » (l. 43-44) et, de l'autre côté, à vouloir remplir un rôle éducatif

498. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

(l. 257), Jocelyne se demande : « *bon qu'est-ce que me demande l'Éducation nationale c'est de qu'ils sachent faire une dissertation et une explication de texte est-ce qu'on attend de moi autre chose euh je suis pas très sûre* » (l. 255-256).

3.14.1.5. Une pratique de l'enseignement entre transmission et éducation

Le repérage de ces éléments de modalisation, dans un premier temps d'élaboration psychique, m'a amené à supposer que Jocelyne me faisait part d'un sentiment de culpabilité très étroitement relié à des préoccupations professionnelles : en effet, lorsqu'elle m'explique ne pas être « *très sûre* » (l. 256) que ce que lui « *demande l'Éducation nationale* » (l. 254) et que ce que celle-ci attende d'elle soit « *autre chose* » (l. 256) que d'apprendre aux élèves à savoir faire « *une dissertation et une explication de texte* » (l. 255), elle établit un lien explicite entre cette absence de certitude et le fait qu'on ne lui aurait jamais dit en quoi consisterait exactement sa mission : « *est-ce qu'on attend de moi autre chose euh je suis pas très sûre parce qu'on m'a jamais dit exactement ce qu'on attendait de moi* » (l. 255-257). Compte tenu de ce lien étroit qu'elle établit elle-même, j'ai été amené à faire l'hypothèse que Jocelyne, prononçant ces paroles à la fin de l'entretien, aurait pu me dire à demi-mot, tout au long de celui-ci, que, faute de savoir quelle était finalement sa mission et devant à la fois être éducatrice et enseignante, il lui aurait fallu trouver un compromis, plus ou moins satisfaisant, entre un rôle d'enseignante et une fonction d'éducatrice. Au demeurant, comme si elle éprouvait un certain trouble ou une certaine confusion dans sa représentation de sa fonction, c'est l'idée qu'elle me laissera entendre derrière ce bref questionnement qu'elle aura, à la seizième minute de l'entretien, lorsqu'elle se demandera : « *c'est là que peut-être je confonds ou peut-être qu'il est bien de le confondre je ne sais pas je confonds enseignement et éducation* » (l. 158-159).

Puis, comme je vais l'exposer dans les sections suivantes, plusieurs autres lectures de la transcription de l'entretien m'ont amené à réélaborer et à compléter cette première hypothèse. Je me suis en effet demandé si le ressenti de cette confusion entre éducation et enseignement, confusion qui apparaît, dans son discours, au détour d'une formule anodine — « *jouer tous les rôles* » (l. 18) — ne traduirait pas également une incidence inconsciente, sur l'évocation de son métier, d'une fantasmatique de formation.

3.14.2. De l'enseignement comme d'un spectacle

À la fin de la deuxième minute de l'entretien, Jocelyne, reprenant une partie de ma consigne en me disant « *alors comment je vis* » (l. 16), répond aussitôt à celle-ci en associant le geste de transmettre (l. 17) à l'idée d'un « *spectacle* » (l. 17) et d'une « *mise en scène* » (l. 17). À cette occasion, m'expliquant qu'elle est « *très très tournée vers la parole* » (l. 19), elle me confie avoir « *l'impression de jouer tous les rôles* » (l. 18) et me dit : « *je joue les philosophes je joue les dialogues je me mets en scène en gestes euh je fais / à la limite comme dans les dessins animés euh les petites voix des personnages euh (rire)* » (l. 19-21). Dans ce contexte, le pronom réfléchi *me* auquel elle a recours dans la phrase « *je me mets en scène* » (l. 20) me paraît significatif. En effet, elle ne dit pas seulement qu'elle illustre son discours par le biais d'une théâtralisation dont

la vocation serait, à ses yeux, pédagogique. Elle affirme qu'elle se met elle-même en scène. Le dispositif du cours apparaît ainsi sous des traits qui m'évoquent fortement la scène d'un théâtre sur laquelle elle tiendrait un rôle central. Cette association du spectacle et de l'enseignement n'allant de soi ni pour moi, ni pour Jocelyne elle-même qui me dit aussitôt ne pas savoir « *quel est l'effet pédagogique* » (l. 21) d'une telle mise en scène, j'ai cherché à comprendre le sens psychique inconscient que pourrait recouvrir pour elle la justification qu'elle apporte à celle-ci.

3.14.2.1. Une mise en scène de la parole

Comme elle semble le concéder elle-même lorsqu'elle évoque cet aspect de sa pratique d'enseignement en affirmant ne pas savoir si, en mettant « *beaucoup en scène* » (l. 125), elle fait « *comme on doit faire* » (l. 130) et comme m'incline aussi à le supposer le rire qu'elle a aussitôt (l. 21), Jocelyne, selon toute vraisemblance, a conscience de ce qu'il peut y avoir de surprenant et d'inattendu dans le rapprochement spécifique qu'elle dit opérer, en classe, entre spectacle et enseignement de la philosophie. Je me demande, en ce sens, si, en émettant ce rire, elle ne s'épargnerait pas une explicitation de cette évocation pédagogique qui pourrait être plus coûteuse pour elle sur le plan psychique. En effet, dans l'hypothèse qui préside à l'élaboration de son ouvrage de 1905 consacré à l'humour, *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* (Freud, 1905/1988)⁴⁹⁹, Freud, analysant le processus du rire dans la formation des traits d'esprit comme l'expression d'une « économie de dépense » psychique (p. 332), fait l'hypothèse qu'en riant nous nous épargnons de longues et fastidieuses explications.

Explicitant son ressenti sur ce point, Jocelyne enchaîne alors deux propositions dont la succession me surprend. Concédant, comme je l'ai indiqué, ne pas savoir « *quel est l'effet pédagogique* » (l. 21) d'une telle mise en spectacle de son enseignement, elle me dit aussitôt qu'« *après euh / c'est une satisfaction à travailler* » (l. 22) et me confie ce qu'elle affirme dire « *toujours* » (l. 22) à ses élèves. Je la cite : « *je suis payée pour faire ce que j'ai envie de faire* » (l. 23). Puis, précisant ce dernier point, elle ajoute immédiatement : « *on me donne un public pour m'écouter parler de philosophie alors que souvent dans la vie courante je ne vais pas nécessairement avoir l'occasion d'être face à des gens qui ont envie d'écouter un certain discours* » (l. 23-26). En effet, soutient-elle, « *là on a fait fait asseoir devant moi des gens qui ne sont pas toujours totalement libres de leur présence mais euh qui du moins euh sont là pour m'écouter* » (l. 27-28). Enfin, conclut-elle, dans la mesure où l'enseignement lui permet de parler de ce dont elle a envie (l. 29) « *face à un public qui n'est pas tout à fait conquis et qui reste à conquérir mais qui du moins est déjà assez là* » (l. 30-31), elle me dit éprouver « *une assez grande satisfaction* » (l. 29).

Comme ces différents éléments d'énonciation m'inclinent à en faire l'hypothèse, cette mise en scène de sa parole qui semble s'accompagner, dans le témoignage de Jocelyne, d'une prime psychique sensible, me paraît témoigner d'un souci qui ne relève pas seulement d'un projet pédagogique conscient. Ainsi que je vais en effet l'établir, certains mouvements psychiques

499. Freud, S. (1988). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1905)

inconscients semblent également sous-tendre cette évocation de sa pratique professionnelle.

Des élèves-spectateurs

En premier lieu, comme je viens de l'évoquer, il semble que, pour Jocelyne, le fait de ne pas être en mesure d'évaluer les effets pédagogiques d'une telle mise en scène sur ses élèves ait assez peu d'importance à ses yeux. La satisfaction qu'elle dit ressentir à se mettre ainsi en scène (l. 22) — et non le plaisir ou l'intérêt de ses élèves — « *bon je sais pas quel est l'effet pédagogique / euh / après euh /* » (l. 21-22) —, paraît en effet l'emporter sur toute autre considération, comme si le fait qu'elle dise être « *payée pour faire* » (l. 23) ce qu'elle a envie de faire justifiait une telle mise en spectacle.

Au demeurant, les mots qu'elle emploie pour évoquer ses élèves et les modalités de sa relation à ceux-ci me confortent dans cette impression. Ainsi, parlant de ces derniers comme d'un « *public* » (l. 24) qui serait là pour l'« *écouter parler de philosophie* » (l. 24), Jocelyne tient un discours dont certains traits m'évoquent ce que Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005a, p. 140)⁵⁰⁰, décrivant le professeur tout à la fois comme un acteur et un metteur en scène, appelle une « *centration narcissique* ». Ainsi me dit-elle « *on me donne un public* » (l. 23-24); puis, alors même que le public d'un spectacle vient librement, elle décrit les élèves comme des sujets qui seraient contraints de l'écouter : « *là on a fait fait asseoir devant moi des gens qui ne sont pas toujours totalement libres de leur présence mais euh qui du moins euh sont là pour m'écouter* » (l. 27-28). Au demeurant, Jocelyne concède qu'elle ne « *donne pas assez la parole* » (l. 131-132) à ses élèves. Toutefois, la justification qu'elle apporte à cette concession est surprenante : d'un côté, me dit-elle, « *peut-être que je m'ennuie quand ils parlent* » (l. 132); de l'autre côté, m'expliquant que ce que lui disent ses élèves, « *c'est quelquefois tellement répétitif* » (l. 133), « *tellement attendu* » (l. 134), elle me dit finalement : « *au bout d'un moment j'avoue j'en ai relativement assez de les entendre* » (l. 138-139). C'est la raison pour laquelle Jocelyne m'explique qu'« *avant même de laisser la parole aux élèves* » (l. 139), elle a « *tendance à dire bon voilà ce que vous allez me dire et faire une sorte de liste de ce qu'ils vont dire voilà pourquoi il ne faut pas le dire et mais avant de leur avoir laissé dire* » (l. 139-141).

Enfin, employant des mots qui m'évoquent, à nouveau, la manière dont Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005a, p. 140) parle de la « *concentration des fonctions* » qui confère à l'enseignant acteur et metteur en scène « *un pouvoir quasi totalitaire* » sur ses élèves, elle me dit : « *là encore c'est moi qui impose le spectacle qui tire les ficelles* » (l. 130-131).

Les petites voix des personnages de dessins animés

Puis, m'expliquant qu'elle « *utilise peu les moyens technologiques modernes* » (l. 18) et qu'elle est « *très très tournée vers la parole* » (l. 19), Jocelyne me dit qu'elle fait « *à la limite comme dans les dessins animés euh les petites voix des personnages euh (rire)* » (l. 20-21). Sans doute le fait qu'elle puisse modaliser quelque peu cette proposition en précisant ne pas savoir

500. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)

« *l'effet pédagogique* » (l. 21) qu'elle suscite ainsi chez ses élèves témoigne-t-il, comme je l'ai supposé plus haut, de la conscience qu'a vraisemblablement Jocelyne du caractère inattendu de cette évocation. Néanmoins, cette description de sa pratique professionnelle me surprend. En effet, dans la mesure où l'enseignement de la philosophie vise à former, chez des élèves, une posture critique, celle du jugement réfléchi⁵⁰¹, dont l'exemple donné par le maître à ceux-ci constitue, au moins dans les séries générales, un élément consubstantiel à cette transmission, je m'interroge sur la pertinence démonstrative d'une telle mise en scène. Il ne s'agit pas, dans mon contre-transfert de professeur de philosophie, d'une réticence à concevoir de nouveaux dispositifs pédagogiques. Ce qui, dans cette évocation, retient mon attention et suscite ma surprise, concerne, d'une part, le fait qu'une telle imitation de voix de personnages de dessins animés s'adresse à de jeunes adultes et non à des enfants; d'autre part, dans son évocation des voix qu'elle imite, Jocelyne parle de « *petites voix* » (l. 21), comme si l'emploi de ce diminutif était une manière d'attirer l'attention sur le fait que ces voix ne correspondent pas aux voix de personnages réels et qu'elles sont, en ce sens, moins réalistes que les voix des acteurs eux-mêmes.

Dans un premier temps d'élaboration psychique, je me suis demandé si ce diminutif, inconsciemment, n'aurait pas, pour Jocelyne, la valeur d'une identification à son moi d'enfant. Il me semble en effet que ce diminutif de « *petites* » (l. 21) pourrait renvoyer à l'enfance et au fait que l'enfant grandit, dans un premier temps, dans un univers dont les dessins animés sont d'abord la mise en scène d'un monde peuplé d'enfants ou d'animaux aux voix d'enfants et dont les voix sont donc nécessairement fluettes, *petites*, c'est-à-dire aigües, donc typiques des voix des enfants. On pourrait ainsi faire l'hypothèse que, dans ce jeu qui consiste à se mettre en scène au moyen de « *petites voix* », ce serait la part de son moi d'enfant que Jocelyne exposerait dans l'espace de la classe. Je pense ici au texte de Freud de 1908 intitulé *Le créateur littéraire et la fantaisie* (Freud, 1908/1985b) et à son hypothèse d'une diffraction du moi de l'écrivain à travers des personnages qu'il crée⁵⁰². En exposant des parties de lui-même — des sentiments ou des impressions, par exemple —, à travers de multiples personnages, le romancier ne parlerait en fin de compte que de lui-même et trouverait ainsi, dans l'écriture, un gain psychique de plaisir narcissique que la société ne peut lui concéder autant en temps ordinaire. On pourrait en ce sens faire l'hypothèse que Jocelyne trouverait un gain de plaisir psychique similaire et retrouverait, à travers l'acte d'enseigner de cette manière, c'est-à-dire en imitant de petites voix, une position psychique enfantine à laquelle elle paraît faire allusion dès la première minute de l'entretien et qui m'incline à supposer qu'elle aurait pu concourir à étayer une part de son narcissisme d'enfant : « *avant même de connaître l'existence de la philosophie j'avais déjà un goût pour la transmission puisque euh j'ai toujours aimé dès que j'apprenais quelque chose le montrer le dire et le transmettre à quelqu'un d'autre* » (l. 6-8). Je reviendrai sur cet aspect de son discours ultérieurement.

501. Le programme de philosophie en classe terminale des séries générales en date du 19 juin 2003 paru dans le numéro 25 du Bulletin officiel de l'Éducation nationale parle de « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale ». Bulletin officiel de l'Éducation nationale (2003), n° 25. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>.

502. Freud, S. (1985). *Le créateur littéraire et la fantaisie*. Dans *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (p. 33-46). Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1908)

Mettre en scène le conceptuel

Puis, dans un second temps d'élaboration de cette séquence, cherchant à comprendre à quelle vocation pédagogique pourrait obéir ce rapprochement entre théâtre et enseignement, j'ai d'abord supposé que Jocelyne cherchait à donner vie à des notions abstraites en illustrant celles-ci par une mise en spectacle qui mêlerait corps et voix. En effet, explicitant cette notion de mise en scène Jocelyne m'expliquera, à la vingt-troisième minute de l'entretien, qu'elle s'efforce d'« incarner » (l. 213) dans sa personne (l. 213) « les idées philosophiques » (l. 213) et d'« incarner dans le corps » (l. 213-214) ou de « faire prendre chair à quelque chose » (l. 214) qui, pour ses élèves, est « excessivement » (l. 214) « conceptuel » (l. 215). Il s'agirait ainsi, par exemple dans le cadre d'une leçon où elle chercherait à illustrer la dialectique du maître et de l'esclave de Hegel⁵⁰³, d'une « sorte de mise en scène pour expliquer euh une dialectique qui est / conceptuelle » (l. 218-219), « le conceptuel » (l. 219) n'étant « quand même pas tout à fait bien maîtrisé par les élèves » (l. 219-220) qu'elle rencontre.

Donner du jeu

De nombreuses élaborations psychiques autour de cette place que semble revêtir la dimension scénique dans le discours de Jocelyne m'ont ainsi amené à me demander si cette notion de jeu qui apparaît à plusieurs reprises au cours de l'entretien à travers l'emploi du verbe *jouer* ne pourrait pas renvoyer à une autre expérience subjective que celle d'une mise en scène. En effet, dans la locution *donner du jeu*, le jeu consiste à « faciliter le bon fonctionnement d'une pièce en lui donnant plus d'espace pour se mouvoir⁵⁰⁴ ». C'est en ce sens, par exemple, que dans une lettre en date des 25 et 26 mars 1853 adressée à Louise Collet, l'écrivain Gustave Flaubert, évoquant le retard que prend dans son travail la rédaction d'*Emma Bovary* et constatant que son style est encore « trop méthodique », expliquera, au moyen d'une image, qu'on « aperçoit trop les écrous qui serrent les planches de la carène », concluant qu'il faudra donc « donner du jeu⁵⁰⁵ » à celle-ci.

Cette notion de jeu m'incline ainsi à penser la mise en scène que décrit Jocelyne sous plusieurs angles : d'un côté, comme la mobilité, la souplesse ou la plasticité qu'elle tente peut-être de donner en classe au discours philosophique face à un public dont j'imagine, dans mon contre-transfert de professeur de philosophie et compte tenu de ce qu'elle m'en dit dès le début de l'entretien (l. 27-28), qu'il n'est pas complètement acquis à sa cause. Il semble vraisemblablement s'agir d'un public auquel il lui faudrait pouvoir adapter ses paroles de la même manière

503. La « dialectique du maître et de l'esclave » à laquelle Jocelyne fait allusion se trouve dans un ouvrage du philosophe allemand Hegel la *Phénoménologie de l'esprit* (Hegel, 1807/1941). Dans la partie consacrée à l'analyse de la conscience de soi, Hegel imagine une lutte des consciences pour la reconnaissance. Le développement de cette dialectique se trouve dans la section A de cette partie, page 158 et pages suivantes de la traduction de Jean Hyppolite. Hegel, G. W. F. (1941). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris : Éditions Montaigne. (Œuvre originale publiée en 1807)

504. Jeu. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

505. Je cite ici un extrait de la correspondance de Flaubert établie d'après l'édition de Danielle Girard et Yvan Leclerc (Rouen, 2003) et consultable à l'adresse suivante : <http://flaubert.univ-rouen.fr/correspondance/conard/outils/1853.htm>.

que l'on donne du jeu à une table, si l'on songe à un autre exemple que celui de la carène de Flaubert, par une série d'ajustements, par exemple en desserrant les vis qui maintiennent celle-ci en place et lui donnent sa stabilité, mais aussi sa rigidité. En effet, si, pour Jocelyne, « *l'effet pédagogique* » (l. 21) de cette mise en scène paraît incertain, ainsi qu'elle le remarque — « *bon je sais pas quel est l'effet pédagogique* » (l. 21) —, du moins cette dernière est-elle centrale dans sa pratique, Jocelyne utilisant « *peu les moyens technologiques modernes* » (l. 18).

La mise en scène du corps de l'enseignant

Pour surprenante qu'elle puisse paraître en première approche, cette mise en scène n'a rien d'extraordinaire dans l'enseignement. Dans une section de son ouvrage *Le corps de l'enseignant dans la classe*⁵⁰⁶, section intitulée La mise en scène du corps et du personnage, Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005a) relève ainsi de nombreuses similitudes entre théâtre et enseignement dans le discours des enseignants qu'elle a rencontrés. Ainsi rapporte-t-elle le témoignage d'un enseignant qui, décrivant sa pratique professionnelle, « pratique très magistrale » (p. 75), n'hésitait pas à affirmer : « c'était une pratique essentiellement centrée sur un seul personnage qui était moi » (p. 75). Aussi me suis-je demandé si cette mise en spectacle de la parole de Jocelyne ne pourrait pas procéder également d'une stratégie inconsciente par laquelle, comme l'écrit Claude Pujade-Renaud, plutôt que « d'être passivement exposé aux regards, l'enseignant opère *une mise en scène active du corps*⁵⁰⁷ ».

Comme l'a en effet proposé cet auteur, si le « champ du para-verbal, — gestes, attitudes, voix, etc. » (p. 77) —, peut apparaître « comme un adjuvant du processus de transmission du savoir » (p. 77), il peut être également interprété « comme ce qui tente de masquer les lacunes du savoir, ou parfois la propre lassitude de l'enseignant à l'égard d'un savoir ressassé. » (p. 77) Sa vocation ne serait donc pas seulement pédagogique, même si, comme Jocelyne l'affirme, sa mise en scène de la dialectique du maître et de l'esclave à travers l'évocation du « *combat des chefs dans Astérix* » (l. 216-217), participe avant tout, consciemment du moins, d'un tel projet. On peut donc se demander si, suivant les hypothèses de Claude Pujade-Renaud, cette mise en spectacle de son enseignement ne viserait pas, inconsciemment, à compenser ce que cet auteur appelle « l'insuffisance de séduction intrinsèque de la connaissance » (p. 77), insuffisance à laquelle « l'enseignant doit suppléer par les ressources séductrices des arts du théâtre. » (p. 77) Dans cette hypothèse, la théâtralité dont Jocelyne dit avoir fait un élément central de sa pratique professionnelle serait, selon les termes de Claude Pujade-Renaud, un complément de son autorité (p. 78).

3.14.2.2. *Une mise en scène de soi ?*

Puis, à la faveur d'une nouvelle lecture de la transcription de l'entretien et de nouvelles élaborations psychiques, je me suis demandé si ce rapport de Jocelyne à la mise en scène ne

⁵⁰⁶. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)

⁵⁰⁷. Les italiques sont de l'auteur.

serait pas infléchi inconsciemment par certaines préoccupations latentes qui porteraient sur son identité personnelle. En effet, comme le propose Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005a)⁵⁰⁸, si l'on ne peut pas tenir exclusivement la théâtralité pédagogique pour « un style qu'affecteraient certains professeurs, transformant peu ou prou leur "vocation" pédagogique en "carrière" théâtrale, ou se rabattant d'une "vocation" manquée d'acteur à un "rôle" magistral » (p. 78), cet aspect du métier d'enseignant étant inhérent à un « ordre institutionnel » (p. 78) dans lequel le « narcissisme personnel » individuel (p. 78) semble « pris et ressaisi » (p. 78), s'agissant de Jocelyne, ce goût affirmé pour la mise en scène n'apparaît pas dans son discours comme une découverte qu'elle aurait faite en enseignant, mais plutôt comme un effet d'un intérêt précoce pour une certaine théâtralisation. En effet, dès la première minute de l'entretien, relatant un fragment de l'histoire de son rapport au savoir et à la transmission que j'ai déjà évoqué, fragment antérieur à sa découverte de « *l'existence de la philosophie* » (l. 6), elle me dit : « *j'ai toujours aimé dès que j'apprenais quelque chose le montrer le dire et le transmettre à quelqu'un d'autre* » (l. 7-8). Le repérage de cet élément biographique m'a amené à me demander si cette évocation ne contiendrait pas des indices de certaines modalités psychiques du rapport au savoir philosophique de Jocelyne.

Du féminin pour faire du lien ?

S'agissant des éléments d'identification qui apparaissent dans le discours de Jocelyne, deux postures distinctes se dégagent assez nettement dans son discours. D'un côté, lorsqu'il s'agit pour elle de décrire certaines modalités de son lien aux élèves, les mots qu'elle emploie pour décrire cette relation m'évoquent certaines qualités psychiques que Georges Gaillard (Gaillard, 2008; Gaillard & Pinel, 2011)⁵⁰⁹ attribue à ce qu'il nomme un *féminin de liaison*. En effet, Jocelyne me dit, d'une part, qu'elle « *joue beaucoup sur le lien de confiance* » (l. 153) et que, de ce fait — « *donc euh* » (l. 154) —, n'ayant « *pas trop par exemple d'autoritarisme à l'égard des élèves* » (l. 154), elle ne punit « *jamais* » (l. 155) ceux-ci ou, modalisant quelque peu ce dernier propos — « *enfin* » (l. 155) — et m'expliquant « *qu'en vingt ans* » (l. 155), elle a « *peut-être donné trois ou quatre punitions dans des cas extrêmes* » (l. 155-156), elle conclut en me disant qu'elle joue « *toujours* » (l. 156) « *sur le dialogue sur la relation de confiance sur aller parler avec un élève à la sortie d'un cours parler dans le couloir enfin d'établir quelque chose* » (l. 156-158). Elle inscrit ainsi sa démarche en insistant sur ce que Georges Gaillard (Gaillard, 2011, p. 16)⁵¹⁰ appelle une « *capacité de liaison psychique* ».

508. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan.

509. Gaillard, G. (2008). Se prêter à la déliaison. Narcissisme groupal et tolérance au féminin dans les institutions. *Connexions*, 90(2), 107-121. doi : 10.3917/cnx.090.0107; Gaillard, G., & Pinel, J.-P. (2012). Actif-passif, féminin-phallique : le travail des polarités au sein des équipes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14(2), 113. doi : 10.3917/nrp.014.0113.

510. Gaillard, G. (2011). Tolérer l'effraction, travailler à inclure. *Cliopsy*, 5, 7-23.

Jouer l'homme

De l'autre côté, lorsqu'elle souligne le fait qu'elle s'efforce, en classe, de mettre en adéquation son discours et sa conduite, Jocelyne insiste sur le fait qu'il s'agit de transmettre « *quelque chose de proprement humain ///* » (l. 175-176), faisant ainsi de sa vie (l. 181) « *un acte de philosophie en tant que tel* » (l. 181-182) qui soit « *perceptible / par les élèves ///* » (l. 182). Elle me dit alors qu'il s'agit de montrer aux élèves « *le comment c'est qu'être homme devenir homme bien jouer l'homme* » (l. 206). Puis, évoquant deux philosophes, Montaigne et Sartre, elle me dit « *ça doit être de Montaigne ça (petit rire) bien faire l'homme il dit pas bien jouer bien faire l'homme jouer ça serait plutôt du Sartre* » (l. 206-208) et conclut cette séquence en affirmant « *donc voilà je mon enseignement c'est bien faire l'homme devant les élèves euh (petit rire) pour donner un exemple de ce que ça pourrait être que de faire de la philosophie ///* » (l. 208-209).

Enfin, lorsqu'il s'agit pour elle de justifier cet enseignement qui consiste à ne pas transmettre seulement des connaissances, elle me dit, au sujet de ses élèves, qu'elle a envie de se « *battre contre eux en leur disant mais ça peut pas être que ça votre vie et il faut qu'elle ait une autre dimension* » (l. 236-237), comme si, dans son ressenti, le combat pour des idées impliquait une position nécessairement virile, voire masculine.

Le savoir comme attribut phallique

Dans son discours, le savoir, qu'il soit ou non philosophique, comme elle le souligne dès le début de l'entretien (l. 7), apparaît ainsi sous les traits d'un *avoir* dont l'exhibition concourrait à mettre en évidence un bien particulier dont elle serait la détentrice et qui contribuerait à la mettre en valeur, comme si le savoir, selon l'hypothèse qu'avait proposée Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005a, p. 138)⁵¹¹ était « investi d'un pouvoir phallique ». Plusieurs éléments d'énonciation m'amènent à faire cette hypothèse.

Ainsi, outre le fait que, comme je viens de l'évoquer, Jocelyne établit un lien explicite entre « *montrer* » (l. 7) ce qu'elle a appris et le transmettre (l. 8), elle m'explique également qu'elle s'efforce, en classe, « *de de de **montrer** enfin d'avoir une certaine exemplarité dans la conduite* » (l. 162). Par exemple, si elle explique à des élèves ce que sont la justice et l'injustice (l. 163), elle s'efforce, me dit-elle, de veiller « *toujours à ne pas commettre d'injustices à l'égard d'élèves* » (l. 164). Dans ce cas aussi, il s'agit toujours, pour elle, de *montrer* (l. 164) « *qu'il y a un un lien entre le savoir et la sagesse entre la connaissance et le comportement* » (l. 165-166), de *montrer* (l. 167), par sa « *manière d'être* » (l. 167) « *quelque chose de la philosophie* » (l. 167-168), la finalité d'une telle conduite étant de « *montrer* » (l. 161) aux élèves « *que la philosophie ça fait de nous des hommes* » (l. 161).

511. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)

La voix de l'enseignante

Ces différents éléments d'énonciation m'ont amené à me demander si ces paroles de Jocelyne ne seraient pas infléchies inconsciemment par une fantasmagorie de formation en lien avec ce que Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005a) appelle « l'être-femme » de l'enseignante (p. 63), « cet "être-femme" placé sur la scène pédagogique » (p. 63) dont l'essence même se caractériserait par une « faille, un manque » (p. 63) « supposés intrinsèques » (p. 63). Plus précisément, j'ai cherché à comprendre l'intérêt de Jocelyne pour une mise en scène dont l'imitation de « *petites voix* » (l. 21) de personnages de dessins animés serait un élément central. Suivant les hypothèses de Claude Pujade-Renaud, je me suis demandé, en particulier, si cette imitation ne serait pas un moyen inconscient d'annuler le fait que la voix, comme l'écrit cette dernière, est « révélatrice d'une différenciation sexuelle » (l. 68) et que la voix féminine, en particulier, « dans des registres aigus désagréables pour le locuteur comme pour les auditeurs » (p. 68), ne serait pas à l'avantage de l'enseignante. Ainsi, je ferai l'hypothèse que l'imitation de petites voix, à la faveur des résonances enfantines que celles-ci peuvent contribuer à émettre, serait peut-être pour Jocelyne un moyen inconscient d'exercer un certain contrôle sur un attribut essentiel de sa fonction d'enseignante, mais également sur un élément physique constitutif de son identité sexuée, sa voix.

3.14.3. Des images qui contiennent une souffrance ?

Plusieurs lectures de la transcription de cet entretien m'ont permis de repérer, dans le discours de Jocelyne, l'emploi de nombreuses images, ce dernier terme étant à entendre dans l'acception qu'il recouvre en rhétorique, en tant qu'« évocation dans le discours d'une réalité différente de celle à laquelle renvoie le sens propre du texte, mais qui reste liée à elle par une relation d'analogie⁵¹² ». Au cours de l'entretien, ces images, au nombre de dix, qui se présentent soit sous la forme d'unités verbales simples — un mot —, soit sous la forme de propositions élaborées, participent de figures de style diversifiées : une hyperbole, des métaphores et des comparaisons. Dans les sections qui suivent, je commenterai huit d'entre elles qui retiennent particulièrement mon attention en raison de certaines résonances psychiques qu'elles ont suscitées en moi et de leur lien manifeste avec une certaine souffrance psychique.

3.14.3.1. Revue de huit images

À la minute 2, alors qu'elle évoque son choix d'enseigner la philosophie, Jocelyne identifie celle-ci à un personnage de sauveur ou de héros. Me disant, au sujet de cette discipline, d'une part, qu'elle ne voyait pas « *ce qu'on pouvait enseigner d'autre* » (l. 12) et, d'autre part, que « *c'est la seule discipline que c'est la plus importante* » (l. 13), elle conclut en effet son propos en disant : « *c'est celle qui va sauver le monde (rire)* » (l. 14).

À la minute 9, alors qu'elle évoque des moyens pédagogiques qu'elle met en œuvre pour

512. Rey A. (dir.). (1992). Image. Dans *Dictionnaire historique de la langue française* (p. 997). Paris : Dictionnaires Le Robert.

attirer l'attention des élèves, Jocelyne paraît s'identifier aux « *Sioux* », les indiens d'Amérique du Nord. Elle me dit ainsi : « *j'essaye hein pédagogiquement de de trouver je dirais ce que j'appellerais **des ruses de Sioux*** » (l. 80-81).

À la minute 10, m'expliquant, au sujet des élèves, avoir « *l'impression d'être euh / d'être loin d'eux et de pas nécessairement pouvoir complètement communiquer* » (l. 85-86) avec ceux-ci, et apportant alors des précisions à ce qu'elle entend par *communiquer*, elle se compare à un pêcheur qui appâte des poissons : « *alors communiquer dans le but de les // je devrais pas dire ça mais je dirais **un peu comme à la pêche de les appâter** (rire) de leur donner quelque chose qui pourrait les tirer vers euh vers ce que je pourrais leur donner* » (l. 86-88).

À la minute 11, tandis qu'elle me confie son impression de « *continuer d'être dans une éducation un peu à l'ancienne* » (l. 91-92), elle me dit donner « *beaucoup d'exercices beaucoup de corrections beaucoup de répétitions* » (l. 94) à ses élèves et précise aussitôt qu'elle fait cela « *avec cette espèce d'idée que cette espèce de proverbe que **c'est en forgeant qu'on devient forgeron** et que donc euh faut les faire forger euh pour en faire de bons forgerons* » (l. 94-96).

À la minute 12, comparant sa manière de faire de la philosophie à de la cuisine « *non pas comme on fait de la nouvelle cuisine mais plutôt de la cuisine familiale à l'ancienne avec des plats bien roboratifs de la bonne vieille cuisine consistante un peu lourde à digérer* » (l. 104-106), elle évoque les connaissances philosophiques qu'elle transmet en termes d'aliments à « *digérer* » (l. 106, 109) : « *je me dis aussi que peut-être que dans dans cette somme de connaissances que je leur donne / ils pourront quand même en tirer quelque chose de personnel ils arriveront à en digérer une partie* » (l. 107-109).

À la minute 14, elle s'identifie successivement à une metteuse en scène, puis à une coureuse du cent mètres. Ainsi, me disant qu'elle dépense « *beaucoup d'énergie* » (l. 124) et qu'elle met « *beaucoup en scène* » (l. 125), elle me confie qu'elle ne peut pas « *faire plus de trois ou quatre heures de cours* » (l. 125-126). En effet, ajoute-t-elle aussitôt, elle est « *une coureuse du cent mètres ou du cent mètres haies mais pas du quatre cents mètres* » (l. 126-127) et que, comme elle met « *beaucoup d'énergie sur quelques heures* » (l. 127), elle souffrirait de faire « *huit heures de cours de philosophie à la suite* » (l. 128).

À la minute 24, elle fait parler des personnages qu'elle emprunte à *Astérix le Gaulois*, la bande dessinée d'Uderzo et Goscinny et m'explique ainsi que, dans le but de faire comprendre des concepts philosophiques à ses élèves, elle n'hésiterait pas, dans « *une sorte de mise en scène pour expliquer euh une dialectique qui est / conceptuelle* » (l. 218-219), à « *refaire une sorte de dialectique du maître et de l'esclave comparée avec le combat des chefs dans Astérix* » (l. 215-217) et à « *faire les deux personnages non c'est moi le chef non c'est moi tu dois me reconnaître mais non c'est toi qui dois me reconnaître* » (l. 217-218).

Enfin, à la minute 28, évoquant une certaine prétention (l. 257) qu'elle aurait à vouloir remplir auprès de ses élèves une fonction éducative « *comme si les parents n'avaient pas joué ce rôle ou le reste de l'éducation ne l'avait pas joué* » (l. 258-259), elle me dit : « *et que moi j'arrivais comme la cerise sur le gâteau en terminale en disant maintenant je vais vous apprendre ce que c'est que la vie et tout ce qu'on vous a dit avant c'est n'importe quoi* » (l. 259-261).

3.14.3.2. *Quelques remarques préalables au sujet de la présence d'images dans le discours de Jocelyne*

Le repérage de ces images m'a amené à m'interroger sur le sens psychique inconscient que leur emploi pourrait recouvrir dans le discours de Jocelyne. Le recours au discours figuré n'est pas inhabituel en philosophie. Les dialogues de Platon en sont un exemple emblématique (Droz, 1992)⁵¹³. Sur un plan pédagogique, en effet, l'utilisation d'images exerce notamment une fonction psychagogique (Solère-Queval, 1992)⁵¹⁴ en permettant d'adapter un discours à l'auditoire auquel celui-ci s'adresse. Ce n'est donc pas cette utilisation qu'en fait Jocelyne qui retient ici mon attention, mais le fait que cet emploi répété d'images pourrait être un moyen détourné, dans l'ici et maintenant de l'entretien, de témoigner de ce qu'elle vit en classe. Au fil de l'entretien, la parole de Jocelyne se constitue en effet comme un discours figuré, au sens que recouvre ce terme dans l'acception qu'en a proposée Didier Anzieu (D. Anzieu et al., 1993) dans un ouvrage que j'ai déjà mentionné, *Les contenants de pensée*⁵¹⁵. Dans l'analyse étymologique qu'en propose Didier Anzieu, la figure apparaît comme la « forme contenant du discours » (p. 10). Elle tire son idée de contenance du latin *figura*, lui-même « formé sur le radical *ingere*, modeler, dans l'argile, qui aboutit en français à “feindre”. » (p. 10) En ce sens, elle présente de grandes similitudes avec l'anglais *countenance*, lequel, comme le souligne Didier Anzieu, désigne « ce que nous appelons “figure”, “manière d'être”, “manière de se présenter” » (p. 10). De nombreuses analyses de ces images m'ont ainsi amené à faire l'hypothèse que l'une des fonctions de ces dernières pourrait être de rendre sensibles des ressentis et des idées que Jocelyne ne peut manifestement pas dire explicitement.

3.14.3.3. *Des images évidentes*

En relisant la transcription de l'entretien, j'observe que Jocelyne utilise ces images comme si la signification de celles-ci allait de soi pour moi aussi. À aucun moment, en effet, elle ne prend la précaution d'explicitier ce qu'elle illustre ainsi pour s'assurer que je comprends la part d'allusion que comportent ces images. Associant psychiquement autour de ce sentiment d'évidence, je me suis surpris à me rappeler qu'à de nombreuses reprises, j'avais pu entendre moi-même, dans des lycées où j'avais enseigné, des collègues enseignants employer un discours figuré pour parler de leurs classes. Je me souviens en particulier d'un échange que j'avais eu au début de ma carrière avec un professeur de lettres qui, lors d'une pause en salle des professeurs, s'était adressé à moi en ces termes : « Alors, prêt à retourner dans l'arène ? » Je ne me souviens pas exactement de la réponse que je lui avais faite, mais j'avais employé à mon tour une image similaire : « Tu veux dire sur la scène ? » Dans le cas de Jocelyne comme dans le cas de cet enseignant que je viens d'évoquer, le recours à une image semble présupposer une communauté d'expérience qui serait postulée, plus ou moins consciemment, chez chacun des interlocuteurs.

513. Droz, G. (1992). *Les mythes platoniciens*. Paris : Éditions du Seuil.

514. Solère-Queval, S. (1992). Du bon usage des mythes. Mythe et paradigme chez Platon. *L'école des philosophes*, 2, 133-146.

515. Anzieu, D., Haag, G., Tisseron, S., Lavallée, G., Boubli, M., & Lassègue, J. (1993). *Les contenants de pensée*. Paris : Dunod.

Aussi me suis-je demandé, suivant les indications de Serge Tisseron (Tisseron, 1989)⁵¹⁶ si, en employant ce discours figuré, Jocelyne ne présupposerait pas que je peux moi-même comprendre les ressentis auxquels elle associe celui-ci. Dans cet article consacré à l'utilisation d'images dans la relation analytique, Serge Tisseron montrait en effet que l'image mobilisée par le langage constitue ce qu'il appelle un « moment transitionnel » (p. 1995) : dans la mesure où elle peut être reconnue par les protagonistes d'un échange, l'image, en tant qu'elle est « cette réalité susceptible d'être partagée entre deux sans pour autant cesser d'appartenir totalement à chacun » (p. 1995), exerce une fonction de communication. Dans le cadre de la cure analytique, l'emploi d'une image par l'analyste exerce ainsi une fonction spécifique de communication avec son patient en assurant celui-ci « de la coïncidence d'une partie de son monde intérieur avec une partie de celui du psychanalyste ; ou, si on préfère, du contre-transfert de celui-ci avec son transfert propre » (p. 1996). Même si les dispositifs de la cure psychanalytique et de l'entretien clinique ne sont pas exactement semblables, dans leurs modalités comme dans leurs fins, je me demande, néanmoins, si ce ne serait pas précisément la fonction que ces images pourraient exercer dans le discours de Jocelyne : en me donnant à entendre celles-ci et donc aussi à les visualiser, Jocelyne me paraît témoigner de la manière dont elle réagit à ma consigne. Il me semble toutefois qu'on ne saurait concevoir ces images comme des répliques fidèles des ressentis de Jocelyne en classe. Comme l'a proposé en effet Daniel Widlöcher (Widlöcher, 2006)⁵¹⁷, les images qui constituent la matière de la réalité psychique ne sont pas d'exactes représentations de la réalité matérielle. L'image « est un autre réel » (p. 21). Le loup, par exemple, « n'est plus un objet externe menaçant, il est en nous. » (p. 21) C'est la raison pour laquelle je ferai l'hypothèse, comme le suggère Daniel Widlöcher dans cet article, que les images mobilisées par Jocelyne ne sont pas des « tableaux » de sa réalité professionnelle, mais des « présentations d'actions » (p. 17), selon la terminologie proposée par cet auteur. En d'autres termes, j'incline à penser que ces images pourraient être autant de souvenirs d'actions vécues que Jocelyne revivrait en paroles et qu'elles exprimeraient ainsi, dans l'ici et maintenant de l'entretien, une part de son ressenti à l'égard de son évocation de l'acte d'enseigner.

3.14.3.4. *Des images de puissance et de souffrance*

Des élaborations psychiques successives autour du repérage de ces images m'ont amené à faire l'observation suivante : ces dernières, quelles qu'elles soient, ont toutes en commun d'être des combinaisons de puissance et de souffrance. Ainsi, le héros manifeste sa puissance en sauvant le monde, mais au prix d'une souffrance contenue. C'est le cas du personnage mythologique d'Atlas qui, selon l'expression qu'emploie Jocelyne (l. 14), *sauve le monde* en soutenant la voûte céleste. De même, les Sioux sont rusés (l. 80-81), mais pas au point d'éviter la décapitation de leur peuple. Le pêcheur appâte les poissons et les fait souffrir en les tirant hors de leur élément naturel, c'est-à-dire en les blessant au moyen d'un hameçon et en provoquant leur

516. Tisseron, S. (1989). Des mots et des images : le rôle des images dans la cure. *Revue française de psychanalyse*, *LIII*(6), 1993-1997.

517. Widlöcher, D. (2006). Réalité psychique et vérité historique : modèle explicatif ou descriptif? *Topique*, *95*(2), 15-25. doi : 10.3917/top.095.0015.

suffocation. Le forgeron travaille au moyen d'outils qui requièrent de la force, mais dans un lieu extrêmement chaud et suffocant et en mobilisant beaucoup d'énergie. La « *cuisine familiale à l'ancienne* » (l. 104-105) a de la consistance, du corps — « *des plats bien roboratifs* » (l. 105) —, de la saveur — « *de la bonne vieille cuisine* » (l. 105) —, mais elle est « *un peu lourde à digérer* » (l. 105-106). La coureuse du cent mètres (l. 126) dépense « *beaucoup d'énergie* » (l. 127), mais au prix d'une souffrance musculaire. La dialectique du maître et de l'esclave (l. 216) est un combat à mort dont l'issue est finalement un rapport de domination. Enfin, la « *cerise sur le gâteau* » (l. 260) suscite les convoitises, mais elle est destinée à être consommée et non à demeurer au sommet du gâteau.

3.14.3.5. *Jocelyne ou le complexe d'Atlas*

Associant psychiquement autour de ces images disséminées dans le discours de Jocelyne, j'ai pris conscience du fait que celles-ci m'évoquaient toutes la figure du personnage mythologique d'Atlas dans l'interprétation qu'en propose Georges Didi-Huberman (Didi-Huberman, 2011) dans le troisième tome de *L'œil de l'histoire* intitulé *Atlas ou le gai savoir inquiet*⁵¹⁸. Dans cette étude consacrée en grande partie au dispositif de l'atlas imaginé par l'historien des arts Aby Warburg, Georges Didi-Huberman, qui a d'abord montré qu'au sens littéral, en grec classique, Atlas signifie le *porteur* (p. 88), établit ensuite un lien direct entre la performance d'Atlas, qui consiste à soutenir le monde, la souffrance que celle-ci provoque en lui et le fait que cette dernière qui découle de l'acte de porter devient, chez lui, « *une puissance de connaître, puissance sans pouvoir que lui confère sa situation de prise directe avec la voûte céleste et le mouvement des étoiles* » (p. 93). Cette association suscitée par un travail psychique élaboratif autour de ces différentes images m'a ainsi amené à me demander, dans un premier temps, si Jocelyne, semblable au personnage d'Atlas, ne porterait pas également un poids qui pourrait être à la source d'une part d'une certaine souffrance psychique professionnelle. Puis, associant à nouveau autour de cette idée de *poids*, je me suis alors demandé si, finalement, dans cette hypothèse, ce qu'elle pourrait porter ne serait pas en partie lié au fantasme de formation qui semble la contraindre psychiquement à mettre en scène son enseignement, comme si cette mise en spectacle pouvait contribuer à la sauver, psychiquement parlant, d'une relation avec la classe qui semble lui être coûteuse. C'est ce dernier point que j'illustrerai dans les sections suivantes.

3.14.3.6. *Associations psychiques autour de deux images*

Parmi les images qu'a choisies Jocelyne, deux d'entre elles retiennent plus particulièrement mon attention : il s'agit de l'illustration de la dialectique du maître et de l'esclave de Hegel (Hegel, 1807/1941)⁵¹⁹ au moyen de la bande dessinée d'*Astérix le Gaulois* et son évocation des Sioux. Progressant dans mon travail psychique associatif autour de l'analyse de ces deux images, je pris conscience d'un *détail* que je n'avais pas immédiatement identifié dans le dis-

518. Didi-Huberman, G. (2011). *Atlas ou le gai savoir inquiet*. Paris : Les Éditions de Minuit.

519. Hegel, G. W. F. (1941). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris : Éditions Montaigne. (Œuvre originale publiée en 1807).

cours de Jocelyne et que je n'ai repéré qu'au moment où je me suis efforcé de comprendre ce qui aurait pu inconsciemment la décider à évoquer la bande dessinée de René Goscinny et Albert Uderzo (Goscinny & Uderzo, 1966) qui s'intitule *Le combat des chefs*⁵²⁰. En parlant de *détail*, je me réfère à l'acception que Freud, dans *L'interprétation des rêves* (Freud, 1899/1967a)⁵²¹, donne à un mot de sens similaire, celui d'« incident insignifiant ». Dans le chapitre 5 de cet ouvrage, Freud explique en effet que beaucoup de rêves d'adultes se caractérisent par un déplacement de l'attention de « faits psychologiquement significatifs » (p. 159) sur des éléments manifestement insignifiants. Par exemple, dans le contenu manifeste d'un rêve extrait de son journal qu'analyse Freud dans ce chapitre (p. 149), l'élément central est une « monographie d'une certaine plante » (p. 153). En apparence, cet élément paraît peu significatif. À l'analyse, le motif de la monographie révèle pourtant une dramatisation latente inattendue, en lien avec les ambitions scientifiques de Freud. C'est en ce sens précis que je comprends l'un des détails qui apparaît dans le discours de Jocelyne, lorsque, évoquant la dialectique du maître et de l'esclave (l. 216), véritable monument de l'histoire de la philosophie, Jocelyne en vient à parler, dans un contexte où je m'y attends donc le moins, de la bande dessinée d'*Astérix le Gaulois*. Je vais donc préciser ce point en rappelant, tout d'abord, les grandes lignes du motif principal de la bande dessinée *Le combat des chefs*, puis, en exposant une hypothèse à laquelle m'a mené une analyse de cette œuvre.

Le combat des chefs : analyse du motif principal

Dans *Le combat des chefs* (Goscinny & Uderzo, 1966)⁵²², le ressenti que l'on peut attribuer, par hypothèse, à Astérix et Obélix, est d'abord celui de deux Gaulois dont le territoire est envahi. En effet, dans cette bande dessinée, Astérix et Obélix doivent faire face à la perversité d'un aide de camp romain, Perclus, qui suggère de profiter d'une coutume gauloise, celle du « combat des chefs », afin d'obtenir l'abdication du petit village armoricain. Cette coutume veut que lorsque le chef d'une tribu « veut devenir le chef de deux tribus » (p. 6), il doit défier « un autre chef à un combat singulier » (p. 6). À la suite d'un accident qui prive de sa mémoire le druide Panoramix, le rendant incapable de se souvenir de la formule de la potion magique, les Romains parviennent à convaincre un chef gaulois totalement acquis à la cause romaine et présenté, précisément pour cette raison, comme un « vendu » (p. 6), Aplusbégalix, de combattre contre le chef du village d'Astérix, Abraracourcix. Aplusbégalix lance alors un défi à Abraracourcix.

L'enjeu de ce combat est double : en s'assurant de la victoire du chef Aplusbégalix, les Romains ne renforcent pas seulement leur domination sur la Gaule. Ils étendent aussi leur territoire et leur culture. C'est ce détail qui apparaît à deux reprises au début du récit. Le prologue, d'une part, met en effet en évidence un clivage qui existe entre les Gaulois : certains d'entre eux, acquis à la paix romaine, intègrent également la culture de leur envahisseur, par exemple en installant des colonnes « gallo-romaines » (p. 5) devant leur maison ; d'autres, les « irréductibles »

520. Goscinny, R., & Uderzo, A. (1966). *Le combat des chefs*. (2^e éd.). Paris : Hachette.

521. Freud, S. (1967). *L'interprétation des rêves* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1899)

522. Goscinny, R., & Uderzo, A. (1966). *Le combat des chefs*. (2^e éd.). Paris : Hachette.

Gaulois, sont décidés à ne pas se laisser envahir et à ne pas renoncer à leurs traditions. D'autre part, l'histoire met en scène la visite d'une école de langues vivantes par Aplusbégalix. Au moment où celui-ci fait son entrée dans l'école, les enfants présents récitent leurs déclinaisons latines. Puis, Aplusbégalix demande aux écoliers de saluer l'arrivée d'un visiteur romain en levant le bras droit, signe du salut romain. L'un des écoliers, qui continue à lever le doigt alors que le soldat romain et Aplusbégalix viennent de sortir, explique, à ce moment, qu'il ne salue pas, mais qu'il veut lui aussi sortir de la salle de classe. Dans l'un et l'autre cas, ce qui est mis en scène ne relève manifestement pas uniquement d'un processus d'acculturation d'une culture l'une par l'autre. Il s'agit de savoir, même si ce n'est là qu'un aspect secondaire de l'histoire, quelles concessions des individus sont prêts à faire afin de s'assimiler une culture extérieure. Cet élément narratif qui constitue un détail apparemment indifférent dans le récit de Gosciny et Uderzo retient précisément mon attention en raison de certains liens qu'il me semble présenter avec le discours de Jocelyne.

La lutte pour la reconnaissance dans la dialectique du maître et de l'esclave de Hegel

L'enjeu ultime du combat des chefs que Jocelyne, à titre d'exemple, mobilise afin de donner corps à une autre lutte pour la reconnaissance, celle de la dialectique du maître et de l'esclave chez Hegel (Hegel, 1807/1941), en effet, ne me semble pas résider uniquement dans la quête du pouvoir entendu comme domination de l'autre. L'enjeu philosophique de cette lutte à mort est plus profond. Ainsi, dans la lutte des consciences qu'a imaginée Hegel⁵²³, chaque conscience lutte pour la reconnaissance au prix de sa propre vie. Mais le vainqueur n'est pas nécessairement le plus fort sur le plan physique : le vainqueur est celui qui n'a pas peur de se présenter à l'autre conscience comme n'étant attaché à rien, pas même à la vie, donc de faire face à l'autre comme pure conscience de soi indépendante. À l'inverse, l'esclave est celui qui se soumet à l'autre conscience en raison de son attachement à la vie, la soumission devenant une condition de celle-ci. En un sens, on pourrait donc dire que le maître ne veut concéder aucun compromis, fût-ce au prix de sa vie, là où l'esclave consent à un tel compromis afin de préserver celle-ci. Or, comme je vais l'établir, ces détails me semblent avoir toute leur importance si on les met en lien avec le discours de Jocelyne.

Éléments d'analyse d'une similitude entre deux images

Dans une nouvelle phase d'élaboration psychique autour de ces deux images, en effet, il me sembla remarquer une similitude entre elles : de même que les Sioux sont envahis par les Européens, les Gaulois sont envahis par les Romains. Il s'agit donc d'une lutte dont l'enjeu final n'est pas seulement la conservation d'un territoire, mais également la protection d'une identité culturelle. Cherchant à comprendre quel sens psychique inconscient cette évocation des Gaulois et des Sioux pourrait recouvrir dans l'évocation de sa pratique professionnelle, je me suis alors

523. Hegel, G. W. F. (1941). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris : Éditions Montaigne. (Œuvre originale publiée en 1807). Il s'agit de la section intitulée Indépendance et Dépendance de la Conscience de soi ; Domination et Servitude, qui débute page 155 de la traduction que j'ai indiquée. L'exposé de la dialectique débute à la page 158.

demandé si Jocelyne ne vivrait pas par moments son métier, lorsque, par exemple, elle s'identifie aux Sioux, comme l'indien autochtone qui, envahi par un ennemi qui voudrait le soumettre à sa loi, est contraint, dès lors, de déployer des trésors d'ingéniosité — ce qu'elle appelle des « *ruses de Sioux* » (l. 80-81) — pour résister à une adversité qui ne la menace pas seulement dans sa vie, mais dans son identité même. Cette hypothèse m'a été suggérée par l'évocation de la concurrence que Jocelyne dit ressentir avec les séries télévisées, peut-être américaines, qu'elle mentionne explicitement et qu'elle oppose à la culture philosophique : « *on a de très beaux textes on a une très belle culture euh pourquoi je serais obligée de regarder des séries à la télévision* » (l. 65-66). Lorsque Jocelyne évoque les séries que ses élèves regarderaient et les efforts qu'elle fournit pour s'adapter (l. 74) et se mettre « *au même niveau* » (l. 67) que ses élèves, il semble effectivement s'agir d'un compromis qu'elle passerait avec elle-même afin d'arriver à « *conduire* » (l. 67) ces derniers à ce qui l'intéresse, elle (l. 68).

M'identifiant à son moi-enseignant, et ayant à l'esprit que Jocelyne dit explicitement avoir « *l'impression de continuer d'être dans une éducation un peu à l'ancienne* » (l. 91-92), je proposerai donc l'hypothèse selon laquelle cette évocation du *Combat des chefs* et de la lutte des Sioux pour la préservation de leur territoire et de leur identité ne s'articulerait pas tant, sur le plan psychique inconscient, comme une lutte de Jocelyne pour la reconnaissance de son autorité d'enseignante que dans les termes d'un affrontement avec elle-même afin de concéder, stratégiquement, certains aménagements indispensables à ce qu'elle appelle elle-même une « *adaptation* » (l. 57) aux « *centres d'intérêts* » (l. 57) de ses élèves.

Des traces d'expériences vécues ?

L'emploi de ces images dans le discours de Jocelyne me paraît donc pouvoir être lu à plusieurs niveaux : d'un côté, comme j'en ai fait l'hypothèse, ce discours figuré pourrait correspondre à la trace de ressentis, voire, comme je vais le proposer, à la trace d'expériences vécues. Dans cette acception, le discours figuré nous mettrait en contact d'éprouvés que les mots du langage ordinaire ne permettent pas d'exprimer adéquatement⁵²⁴. C'est l'hypothèse que fait, par exemple, Annie Anzieu (A. Anzieu, 2010, p. 34)⁵²⁵ dans un article consacré aux images : « L'image, explique-t-elle ainsi, semble bien en rapport direct avec l'objet qui en est la source ». En ce sens, on peut se demander, suivant en cela les indications de Didier Anzieu (D. Anzieu, 1994, p. 13) qui réinterprète l'énoncé empiriste selon lequel « il n'y a rien dans l'esprit qui ne soit passé par les sens, si ce n'est l'esprit lui-même⁵²⁶ », si quelque chose de l'ordre d'un vécu corporel ne passerait pas à travers le discours figuré de Jocelyne : « Il n'y a rien dans l'esprit qui ne soit passé par les sens et la motricité⁵²⁷ ». Si les images sont des représentants psychiques

524. Je pense ici, en particulier sur cette question d'une plus-value d'intensité que l'utilisation d'images conférerait à des éprouvés difficilement communicables autrement, aux analyses de Dan Sperber et Deirdre Wilson (Sperber & Wilson, 1986) sur la fonction du discours figuré. Sperber, D., & Wilson, D. (1986). Façons de parler. *Cahiers de linguistique française*, 7, 9-26.

525. Anzieu, A. (2010), Questions sur la nature et les fonctions des images. Dans A. Anzieu & S. M. Passone (dir.), *Des images pour la pensée*. Paris : Éditions In Press.

526. Anzieu, D. (1994). *Le Penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*. Paris : Dunod. Il s'agit du paragraphe b.

527. *Ibid.* Cet énoncé est celui de la proposition 3, page 13.

des pulsions, en effet, on peut faire l'hypothèse qu'elles seraient de nature à exprimer une part des éprouvés de Jocelyne lorsqu'elle évoque ce qu'elle vit en classe⁵²⁸.

Je proposerai donc l'hypothèse que, dans le discours de Jocelyne, les images qu'elle utilise pourraient dessiner des traces possibles d'expériences vécues, le langage exerçant dans ce contexte une fonction mémorielle de rappel de traces mnésiques. C'est l'idée que développe Jean-Claude Rolland dans un article de la *Revue française de psychanalyse* (Rolland, 2012)⁵²⁹. Dans la mesure où la « source inconsciente de l'image » (p. 681) mobilisée, soit dans le discours ordinaire soit dans le récit de rêve et dans le cadre transférentiel de la cure analytique, ne peut être connue que par la médiation qu'opère la parole, il faudrait faire l'hypothèse que s'opère en celle-ci un « travail de mémoire » (p. 681) qui prendrait le relais du « travail mémoriel de l'image » (p. 681)⁵³⁰.

3.15. BILAN : JOCELYNE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Si l'analyse d'un entretien clinique ne me met pas en capacité de repérer, dans le discours que tient un enseignant sur sa pratique professionnelle, ce qui pourrait être du ressort de son transfert didactique⁵³¹, néanmoins, de nombreux indices m'ont amené à faire l'hypothèse que Jocelyne aurait peut-être saisi l'occasion de notre rencontre pour évoquer certains aspects de son rapport à l'exercice de son métier, aspects qui, à ses yeux, seraient distinctifs de sa manière d'enseigner la philosophie. Comme je l'ai indiqué, en effet, Jocelyne, à l'issue de l'entretien, exprimera son souhait d'avoir un retour sur ses pratiques pédagogiques. Dans son discours, l'acte d'enseigner cette discipline apparaît ainsi, en grande partie, à travers son évocation de la mise en spectacle de ses cours. Selon toute vraisemblance, Jocelyne semble moins *faire cours*, au sens de transmettre démonstrativement des savoirs constitués sur le modèle de la leçon magistrale, qu'elle ne suscite

528. C'est une observation que fait par exemple Catherine Yelnik (Yelnik, 2010, p. 11) dans son article sur les souffrances scolaires : des expressions telles que « cages aux fauves, cirque », en effet, sont autant de « métaphores animales souvent utilisées par les professeurs pour désigner leurs classes » (Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 3, 12-17.). S'agissant de cet emploi d'images par des enseignants, c'est une observation que fait également le philosophe Denis Kambouchner (Kambouchner, 2009) qui évoque de « nombreux témoignages de professeurs de collège ou de lycée de toutes disciplines qui, lors de leur premier contact avec une classe, ont le sentiment de descendre dans la fosse aux lions » (Kambouchner, D. (2009). L'autorité pédagogique et la crise du sens des savoirs scolaires. *Le Télémaque*, 35(1), 97-112. doi : 10.3917/tele.035.0097).

529. Rolland, J.-C. (2012). Créativité du processus primaire. *Revue française de psychanalyse*, 76(3), 679-693. doi : 10.3917/rfp.763.0679.

530. Je pense ici également à l'analyse de saint Augustin (Augustin, 2002), *Le Maître*, p. 33 : « le langage ne fait rien d'autre que rappeler ; car la mémoire en évoquant les mots conservés, fait revenir à l'esprit les choses dont les mots sont les signes. » (Augustin (2002). *Le maître*. Paris : Klincksieck.)

531. J'emploie le terme de transfert didactique dans l'acception qui a été élaborée par Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001) (Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.) afin de rendre compte du fait que l'espace didactique de la classe est simultanément un espace psychique constitué, notamment, du scénario que chaque enseignant projette dans l'espace de la classe selon des modalités qui sont déterminées, sur le plan psychique inconscient, par son propre rapport au savoir (Blanchard-Laville & Geffard, 2009, p. 178) (Blanchard-Laville, C., & Geffard, P. (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan). Le transfert didactique apparaît ainsi comme une « force modelante » (Berdot et al., 1997) (Blanchard-Laville, C. (dir.), (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan) et comme une « empreinte psychique qui induit véritablement la manière dont le climat, l'ambiance de la classe va être affectée dans la rencontre didactique » (Blanchard-Laville, 2013c) (Blanchard-Laville, C. (2013). Pour une rencontre bien tempérée autour de la transmission du (des) savoir(s). *Revue L'ERRE*, 109-117).

en moi l'impression de *faire classe*, c'est-à-dire de chercher à capter et à retenir l'attention de ses élèves. De ce point de vue, la mise en spectacle de sa parole pourrait être un moyen qu'elle aurait trouvé afin de faire face à un « *public* » (l. 24) qui, à la différence du public qui fréquente les théâtres, n'est pas nécessairement très attentif. À cet égard, comme je me suis efforcé de le proposer, je ferai donc l'hypothèse que cette mise en scène, qui pourrait concourir à étayer Jocelyne dans son acte professionnel, pourrait aussi participer de ce que Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2013b)⁵³² appelle une « *jouissance à être vu* » (p. 153), jouissance qui, selon moi, constituerait une part du poids que Jocelyne semble porter lorsqu'elle évoque son métier.

3.16. QUATRIÈME ENTRETIEN : SABINE

3.17. LES CIRCONSTANCES DE L'ENTRETIEN

Cet entretien, le quatrième dans l'ordre chronologique d'enregistrement, a été réalisé le 21 février 2014, soit un an après l'enregistrement des deux premiers entretiens et au terme d'un premier travail psychique élaboratif autour de ceux-ci dont j'ai relaté, dans l'entretien avec Marie, certaines des difficultés personnelles d'analyse auxquelles il m'avait exposé.

3.17.1. *La négociation de l'entretien*

J'ai obtenu le contact de l'enseignante avec laquelle je me suis entretenu et que j'ai choisi d'appeler Sabine, par l'intermédiaire d'un collègue de mon établissement, lui-même professeur de philosophie. Sachant que la compagne de ce dernier travaillait en tant qu'enseignante dans un lycée de la région parisienne, j'ai cherché à savoir s'il serait possible à mon collègue de solliciter l'aide de cette dernière en lui demandant de me mettre en contact avec un professeur de philosophie de son établissement. À la différence des trois entretiens précédents, ma demande d'entretien a donc été transmise par l'intermédiaire d'une personne — mon collègue —, qui ne connaissait pas l'enseignante avec laquelle j'étais susceptible de m'entretenir.

3.17.1.1. *Modalités de la prise de contact*

La communication de ma requête s'est faite en plusieurs étapes. J'ai tout d'abord présenté ma demande à mon collègue en lui suggérant de respecter les termes suivants autant qu'il lui serait possible : « *Un ami à toi qui fait une recherche en sciences de l'éducation aimerait s'entretenir avec un professeur de philosophie.* » Puis, mon collègue en ayant informé sa compagne, celle-ci a présenté ma demande à Sabine. Enfin, ayant obtenu l'adresse électronique de Sabine, j'ai adressé un courriel à celle-ci dans lequel je lui ai demandé s'il me serait possible de la contacter par téléphone.

532. Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.

Je ne saurais dire dans quels termes ma demande d'entretien lui a été soumise. Je ne peux guère imaginer, par exemple, que mon collègue ait pu passer sous silence ma qualité de professeur de philosophie auprès de sa compagne. Cela signifie-t-il que ma demande a été présentée à Sabine comme émanant d'un professeur de philosophie ? C'est un point sur lequel je ne dispose d'aucune information. Par conséquent, je ne suis pas en mesure de savoir si Sabine connaissait mon identité professionnelle au moment de l'entretien. Néanmoins, ayant prié mon collègue de ne pas trop détailler mon travail de thèse auprès de sa compagne, on peut raisonnablement supposer qu'en dehors des recherches que Sabine aurait pu faire à partir du nom qui figurait sur mon courrier électronique, elle ignorait ma profession.

3.17.1.2. Premier contact au téléphone

Au téléphone, la voix de Sabine m'évoque une autre voix féminine, celle d'une animatrice d'une station de radio FM que j'écoutais il y a quelques années et dont la voix, douce et un peu aigüe, était assez proche de la sienne. Le timbre de voix de Sabine éveille en moi la représentation d'une personne jeune, vive, accueillante et souriante.

Après avoir exposé brièvement ma demande à Sabine en lui expliquant succinctement que ma recherche porte sur l'enseignement de la philosophie au lycée, et après qu'elle m'ait donné son accord pour cet entretien, je lui propose que nous convenions ensemble d'une date de rendez-vous. Elle me suggère alors, si cela me convient, de nous rencontrer un vendredi matin, chez elle, dans l'appartement dans lequel elle réside en région parisienne et ajoute en riant qu'elle devra faire garder sa fille ce jour-là afin de libérer sa matinée. Intérieurement, je réagis aussitôt à cette annonce en prenant conscience que, pour la première fois depuis que je fais ces entretiens, ce rendez-vous aura lieu cette fois au domicile d'une enseignante. J'imagine alors qu'elle me parle de sa fille pour me signifier indirectement qu'elle vit avec quelqu'un et j'observe que cet indice de parentalité est un aspect d'elle-même dont son discours, au cours de l'entretien, porte également la marque, comme j'aurai l'occasion de l'expliquer.

3.17.1.3. Le choix du prénom

Lorsque, après avoir transcrit l'enregistrement de l'entretien, j'ai cherché un pseudonyme pour cette enseignante, plusieurs associations me vinrent à l'esprit : en premier lieu, la corpulence de Sabine m'évoquait le souvenir d'une ancienne camarade de lycée que j'avais rencontrée sur un quai de la gare RER de l'université Paris Nanterre à une époque où, n'ayant pas encore repris mes études, j'éprouvais une certaine culpabilité à traverser cette station. Le parvis de la gare donnait en effet sur une université à l'égard de laquelle ma grand-mère maternelle, comme je l'ai relaté dans la première partie de ce travail, avait nourri l'espoir de m'y voir suivre des études. Associant psychiquement autour de ce souvenir, je me suis ainsi demandé quel lien il pouvait y avoir entre ce sentiment de culpabilité et ma recherche d'un pseudonyme pour Sabine. Ce sentiment pouvait-il avoir été suscité par ma transcription de l'entretien ? Comme je l'apprendrai plus tard en explorant certains aspects de son discours, Sabine me confiera l'inquiétude qu'elle éprouve à l'idée d'enseigner sans pouvoir préparer efficacement ses élèves au

baccalauréat. Rétrospectivement, je me suis donc demandé si certaines séquences du discours de Sabine, à travers le souvenir croisé de cette ancienne camarade de lycée, ne me renvoyaient pas à des aspects latents de mon propre sentiment de culpabilité d'enseignant. Je formulerai ce dernier dans les termes suivants : *moi qui n'ai pas assisté à des cours de philosophie en terminale, puis-je préparer efficacement mes élèves à l'épreuve du baccalauréat ?*

Souvenir d'un élément d'observation

Puis, tandis que je poursuivais mon travail élaboratif autour du choix de ce prénom, un élément d'observation me revint en mémoire : vers la fin de l'entretien, Sabine fit un geste anodin, mais dont la symbolique inconsciente potentielle suscita ma curiosité : depuis le début de l'enregistrement, j'avais été attentif au fait qu'elle avait un décolleté légèrement entr'ouvert qui, de ce fait, laissait deviner, mais non pas voir, une poitrine assez forte. Au moment où l'entretien touchait à sa fin, Sabine, face à moi, remonta le haut de son tee-shirt sur son épaule gauche. Je me suis donc demandé ce que pouvait signifier, sur le plan psychique inconscient, un geste que je pouvais comprendre comme celui consistant à se rhabiller. Sabine avait-elle eu, au cours de cet entretien, le sentiment de s'être mise un peu à nu ?

Première association autour du choix d'un prénom

Élaborant alors autour de cette idée d'un corps charnu et indistinctement dévêtu, je pris conscience du fait que j'associais spontanément le geste de Sabine sur son corps à un tableau du peintre Nicolas Poussin, *L'enlèvement des Sabines*, œuvre de 1637 qui m'a toujours sidéré en raison de la multitude de corps que l'on y voit. Dans ce tableau dont le thème est emprunté à l'histoire de la Rome antique, et, plus particulièrement, à un épisode tragique qui intervient peu de temps après que la ville fut fondée, le peintre a représenté ce moment où, ayant invité des Sabins à une fête, les Romains mettent ceux-ci en fuite et enlèvent leurs femmes afin d'assurer leur descendance et l'essor de leur toute jeune patrie. À partir de ce ressenti, j'ai exploré l'idée qu'une image d'elle-même serait peut-être un peu tombée, image dont je me demande si elle n'aurait pas cherché à la restaurer en évoquant, à la fin de l'entretien et alors que l'enregistrement était arrêté, les difficultés de certains de ses collègues avec la direction de son établissement, insistant sur le fait qu'elle était, elle, très appréciée de cette dernière. Ce geste est l'une des raisons pour lesquelles j'ai cherché à savoir ce qui, dans le témoignage de Sabine au cours de l'entretien, aurait pu susciter un tel mouvement de sa part, alors que nous nous faisons face.

Si je cherche à analyser la chaîne associative dans laquelle se trouvent pris certains aspects du discours de Sabine, d'une part, l'œuvre picturale que je viens d'évoquer, d'autre part et, enfin, ce geste, j'observe que j'associe spontanément une certaine empathie de Sabine à l'égard des élèves qu'elle rencontre, et dont elle me dit qu'ils ont « *du mal* » (l. 206) avec les épreuves du baccalauréat, à ma propre propension à vouloir protéger des élèves d'une institution qui ne me semble pas toujours les reconnaître dans ce qu'ils sont et dans leurs aptitudes scolaires. Je me demande en ce sens si, inconsciemment, je ne m'identifierais pas fantasmatiquement au Romain

violent qui, à l'image des soldats romains du tableau de Poussin, irait chercher auprès de Sabine des éléments pour engendrer sa thèse, l'exposant ainsi à se dévoiler quelque peu en découvrant certains aspects de sa pratique.

3.17.2. *La rencontre avec Sabine*

Sabine réside dans une ville dont le nom ne m'est pas inconnu. Toutefois, comme je n'ai jamais eu l'occasion de m'y rendre, il me faut consulter sur Internet l'itinéraire que je prendrai pour y aller. Le jour de l'entretien, ayant choisi de ne pas m'aider d'un GPS mobile peu pratique à l'usage, je ne parviens pas à trouver l'adresse de Sabine dans les rues de sa ville. Après avoir littéralement tourné en rond un certain temps et m'être finalement perdu dans un dédale de petites rues, je décide de garer ma voiture et d'utiliser le GPS de mon téléphone portable afin de repérer la distance qui me sépare du domicile de Sabine. Depuis mon entrée dans la ville jusqu'au moment où je repérerai son adresse, près d'une heure se sera ainsi écoulée.

3.17.2.1. *Le lieu de l'entretien*

Finalement, ayant identifié l'emplacement de son domicile sur mon GPS, je gare mon véhicule dans une rue située à quelques pas de son appartement et me rends chez elle à pied. En marchant, je constate que ce parcours en voiture m'a épuisé psychologiquement et je fais l'hypothèse que cet abatement brutal n'est pas sans liens avec le fait que cet entretien soit enregistré au domicile de l'enseignante avec laquelle j'ai rendez-vous : si le troisième entretien que j'ai réalisé m'a conforté dans ma position d'apprenti-chercheur, les deux premiers entretiens m'ont laissé un souvenir assez désagréable, car les enseignantes avec lesquelles je me suis entretenu ont produit sur moi l'impression d'une certaine réticence à parler librement. C'est une des raisons pour lesquelles je ressens ma démarche de recherche comme une forme d'intrusion et la proposition que m'a faite Sabine de réaliser cet entretien à son domicile concourt à renforcer en moi ce sentiment, comme si je ne pouvais pas complètement m'autoriser à mener cette recherche. Mon association avec l'épisode des Sabines est donc loin d'être anodine. Dans ce rendez-vous, au sens propre comme au sens figuré, quelque chose me *déroute*.

3.17.2.2. *Portrait de Sabine*

Sabine est une enseignante dont je situerai l'âge entre trente-cinq et quarante ans. Sans être de très forte corpulence, elle possède néanmoins une poitrine et un buste généreux. Ce détail n'est pas négligeable, car, comme je vais l'expliquer, son discours présente certaines caractéristiques sonores que cette corpulence aurait pu expliquer, ce qui, dans mon ressenti, aurait changé notablement la physionomie de cet entretien.

D'après ce qu'elle me laissera entendre au cours de notre entrevue, Sabine enseigne la philosophie depuis environ une dizaine d'années et, au moment où nous nous rencontrons, elle exerce dans l'un des lycées d'une ville de la banlieue parisienne. Sans être un établissement difficile, ce lycée, ainsi qu'elle s'en explique dans l'entretien, accueille néanmoins des élèves de sections

technologiques dont le niveau de compétence scolaire et l'origine sociale compliquent parfois l'exercice de son métier, celui-ci étant marqué par des inégalités significatives devant la maîtrise de la langue ainsi que devant l'accès à la culture et au savoir.

3.17.3. Le déroulement de l'entretien

À mon arrivée à son domicile, Sabine m'accueille dans un petit hall d'entrée ouvert sur deux autres pièces, une cuisine et une salle à manger et me prie de l'attendre quelques instants. Puis, elle me propose que nous nous installions dans une pièce de petites dimensions, une cuisine très lumineuse dont la baie vitrée offre une large vue sur une terrasse non privative sans vis-à-vis. Tandis que j'entr'aperçois une petite salle à manger ainsi qu'un canapé d'apparence assez confortable, nous nous asseyons autour d'un bar américain, sur des sièges sans dossiers qui ne me permettent pas de détendre mon dos. Cette observation, qui me fait anticiper un certain inconfort, m'amènera, rétrospectivement, à m'interroger sur le sens psychique inconscient qu'aurait pu recouvrir ce choix de Sabine de préférer une position dorsale moins confortable que ne l'eût été le choix d'un canapé. Aurait-elle cherché, inconsciemment, à me faire partager un certain inconfort ?

3.17.3.1. Les minutes qui précèdent l'entretien

J'ai placé mon enregistreur, un iPad de première génération, sur la surface laquée du bar, entre Sabine et moi et j'ai prévenu celle-ci que je m'assurerai régulièrement du bon fonctionnement de cet appareil en posant mes doigts sur son écran. À cette étape de ma recherche, en effet, je n'ai pas encore modifié les paramètres de mon iPad. Comme je le comprendrai plus tard, il m'était pourtant possible de programmer l'extinction de ma tablette afin que celle-ci ne se mette pas en veille prématurément. Ce jour-là en particulier, j'éprouve le besoin de m'assurer empiriquement du bon fonctionnement de mon matériel d'enregistrement.

3.17.3.2. Les minutes qui suivent l'entretien

Cet entretien a duré trente-trois minutes, depuis l'énonciation de ma consigne jusqu'au moment où j'en arrête l'enregistrement. À l'issue de l'entretien, je ressens de l'insatisfaction et de l'agacement. Il y a plusieurs raisons à cela. Dans mon ressenti immédiat et en dépit du sentiment que j'ai d'avoir mené celui-ci correctement, en m'efforçant de différer mes interventions et de ne faire que des relances en miroir, Sabine produit sur moi l'impression d'avoir contourné la consigne en choisissant de limiter son témoignage à l'évocation de questions de méthode. J'éprouve en particulier une certaine frustration que je relie au fait qu'elle ne m'ait pas du tout paru évoquer ce qu'elle vit en classe, en dehors de certains propos très enthousiastes sur le métier d'enseignant, propos qui produisent sur moi le sentiment d'une certaine idéalisation de ce dernier.

Sur le moment, le souvenir de certains éléments d'énonciation m'évoque les observations que

fait Catherine Yelnik (Yelnik, 2007)⁵³³ dans sa communication sur le contre-transfert. Évoquant le discours de l'une de ses interviewées, Evelyne, elle explique que celle-ci « se situait sur un registre très normatif et idéal » (p. 6), dans lequel « “il faut” et “c’est important” ou “essentiel” reviennent souvent », ajoutant trouver « dans ces paroles quelque chose de lisse, d’impénétrable. » (p. 6)

Sabine produit sur moi une série d’impressions similaires : ainsi que me le laissent supposer plusieurs de ses remarques au sujet de ses cours, remarques que j’analyserai dans les sections suivantes, elle ne me semble pas vouloir approfondir sa relation des situations professionnelles qu’elle évoque, comme si, filtrant son témoignage, elle ne retenait que les qualités de son métier et abordait peu ce qui la contrarie. Pourtant, comme je le constaterai en transcrivant l’entretien, s’agissant de son ressenti à l’égard du métier qu’elle exerce, son témoignage est très nettement contrasté.

Par ailleurs, au nombre des raisons de mon agacement, le phrasé de Sabine joue un rôle conséquent. Comme je vais en effet l’exposer en détail, Sabine s’exprime d’une manière « hachée », discontinue et en ponctuant régulièrement ses phrases du connecteur *eah*. À l’issue de l’entretien et avant que la transcription de celui-ci ne me conforte dans mon impression, cette particularité phonique contribue ainsi à susciter en moi un ressenti d’atomisation de mes pensées, comme si je ne parvenais que très malaisément à unifier mon souvenir de cet entretien. Rétrospectivement, le fait que je puisse associer Sabine à l’épisode de l’enlèvement des Sabines ne me semble donc pas si étonnant : l’agacement que je ressens à son égard pourrait, en effet, être lié à mon identification aux Romains violents et au fait que son discours, dans son ensemble, produit sur moi l’impression désagréable que je dois lui arracher ses paroles, comme si, par ce phrasé particulier, elle résistait au rapt de sa parole.

3.18. CONTENU MANIFESTE CHRONOLOGIQUE

Découvrant ma consigne, Sabine commence par me dire qu’elle « *adore* » (l. 3) son métier et qu’elle trouve l’enseignement « *passionnant* » (l. 3). Elle explique qu’en dépit du « *programme* » officiel (l. 5), elle a « *beaucoup de liberté* » (l. 5) dans son travail et que cette latitude permet aux élèves de bénéficier eux-mêmes d’une « *grande liberté* » (l. 7) de parole « *pendant les cours* » (l. 8). Selon elle, contrairement à ce qui peut se passer dans « *d’autres cours* » (l. 8), cette liberté de parole n’entraîne en revanche aucune « *agressivité* » (l. 14) auprès des classes dont elle a la responsabilité : ainsi, m’explique-t-elle, tout peut être dit (l. 10) sans l’« *hostilité* » (l. 13) qui se manifeste « *dans d’autres cours* » (l. 13).

Reprenant les termes de ma consigne (l. 14-15), Sabine dit à nouveau qu’elle « *adore faire cours* » (l. 16). Elle m’explique que les cours « *sont très intéressants* » (l. 16) et que les élèves eux-mêmes sont « *intéressés* » (l. 16) et « *curieux de venir* » (l. 17). Cependant, elle me confie que la « *correction des copies* » (l. 22) est une tâche « *pénible* » (l. 20) et elle décrit celle-ci

533. Yelnik, C. (2007, août). *Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l’éducation*. Communication présentée au Congrès international de l’Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. Consulté sur <http://www.congresintaref.org/>.

comme un travail « *extrêmement long* » (l. 22). Elle se lance alors dans une réflexion sur la « *dissertation* » (l. 25) et explique que cette dernière, qu'elle présente comme un « *exercice* » (l. 25) « *extrêmement difficile* » (l. 25) et « *très codifié* » (l. 25), est très « *pénible à enseigner* » (l. 31-32). Les élèves à qui elle l'enseigne, en effet, « *maîtrisent très mal euh les les codes institutionnels* » (l. 28). De ce fait, ils « *échouent* » (l. 33) dans la réalisation de cet exercice.

Sabine revient sur le thème du temps dédié à la correction des copies (l. 38). Elle me dit avoir le sentiment de « *passer plus de temps à corriger des copies qu'à préparer des cours* » (l. 35-36). Néanmoins, elle explique également que le fait de pouvoir « *construire des nouveaux cours* » (l. 41-42) et « *accrocher* » (l. 42) ainsi les élèves « *sur une question* » (l. 42-43) est « *absolument passionnant* » (l. 43). Ce travail, qui consiste à trouver des supports pédagogiques qui pourraient « *lancer la réflexion des élèves* » (l. 46) est lui-même « *passionnant* » (l. 47), de même que le fait de « *le faire / avec les élèves* » (l. 47). Les cours qu'elle fait en classe ne sont cependant pas toujours aussi « *réjouissants* » (l. 48). Si certains d'entre eux « *fonctionnent très très bien* » (l. 50), d'autres ne « *fonctionnent pas très bien* » (l. 49).

Cette séquence est suivie d'une relance de ma part, Sabine m'ayant dit : « *je vois pas trop ce que je pourrais vous dire de plus pour l'instant* » (l. 51-52). Ma relance porte sur le mot « *heurtée* » qu'elle a employé au début de l'entretien lorsqu'elle soutenait que certains sujets, dans les cours d'autres disciplines, « *peuvent euh amener des discussions un peu heurtées* » (l. 9). Les élèves, explique-t-elle alors, apprennent que le cours de philosophie n'est pas un cours de « *morale* » (l. 60). Selon elle, cette distinction facilite les échanges en classe et contribue à ce que « *certaines choses soient dites sans conflit* » (l. 65). Dans son discours, cette « *place* » (l. 66) faite à la discussion en cours permet aussi aux élèves, pris individuellement, de mettre en question « *leur propre position* » (l. 69) et d'exprimer « *leurs doutes et leurs questionnements* » (l. 75), « *choses qui semblent impossibles ailleurs* » (l. 78). Prenant un exemple particulier de cette place réservée à la discussion, elle évoque les questions que lui posent ses élèves des sections ST2S, « *les sciences de la santé et du social* » (l. 80), et m'explique qu'avec ces « *classes-là* », (l. 81) dans lesquelles il y a « *beaucoup de filles* » (l. 81), elle aborde des « *questions liées aux questions de société* » (l. 88) telles que l'avortement (l. 83) ou l'homosexualité (l. 92) ou encore « *Dieudonné et l'État* » (l. 101).

Ma seconde relance intervient au moment où elle me dit : « *voilà je sais pas quoi ajouter d'autre* » (l. 102). Je reprends une partie de sa dernière phrase — « *les élèves sont arrivés en cours de philosophie avec des questions* » (l. 101-102) — et la relance sur ces « *questions* » (l. 102) qu'apportent les élèves en disant : « *avec des questions* » (l. 103). Elle poursuit alors sur le thème des questions de société qu'elle a évoquées peu de temps avant : l'« *antisémitisme* » (l. 105), les spectacles comiques (l. 105), les « *religions* » (l. 106), les « *propos négationnistes* » (l. 109), les crimes contre l'humanité (l. 109). Ces considérations s'inscrivent plus généralement dans le cadre d'une réflexion sur la « *liberté d'expression* » (l. 111) et la « *référence à la loi* » (l. 110). Sur ces questions, estime-t-elle, les élèves, « *ont besoin de clarté* » (l. 113). Selon elle, l'acte philosophique consiste ainsi à « *remettre chaque chose à sa place essayer de définir les concepts les situations* » (l. 118-119).

Cette séquence est suivie de remarques sur le temps. Les classes n'ayant pas toutes le même nombre d'heures de philosophie par semaine, il n'est pas possible à Sabine de « *prendre le temps* » (l. 121) de discuter de ces questions avec toutes. Comme elle finit cette phrase en étouffant un petit rire, je la relance en reprenant cette référence au temps et prononce les mots suivants : « *prendre le temps* » (l. 125). Elle explique alors que l'apprentissage, par les élèves, des deux exercices du baccalauréat, la dissertation et l'explication de texte, est difficile. L'explication de texte est elle-même « *extrêmement difficile* » (l. 128), les élèves n'étant pas « *habitués* » (l. 130) à la « *langue des philosophes* » (l. 132).

Cet apprentissage, m'explique-t-elle, comporte également un programme de notions (l. 134) auquel elle doit préparer les élèves (l. 134). Elle évoque alors une difficulté qu'elle juge spécifique au programme de philosophie en terminale : son « *indétermination* » (l. 140). La liberté qu'elle évoquait au début de l'entretien (l. 7) s'assortit en effet pour elle d'une incertitude qu'elle souhaite aborder : le jour du baccalauréat, précise-t-elle, les élèves peuvent tomber sur une question ou sur un texte traitant d'une notion du programme qu'elle n'aurait pas « *du tout traitée euh / sous cet angle-là* » (l. 146-147). Cette incertitude s'accompagne ainsi de la crainte (l. 151) que « *des élèves qui travaillent sérieusement* » (l. 153-154) ne réussissent pas « *à la mesure de euh et de leurs capacités et des efforts qu'ils ont fournis dans l'année* » (l. 154-155).

Puis, évoquant le cas des élèves qui « *bénéficient* » (l. 163) d'un « *capital culturel élevé* » (l. 163) et « *maîtrisent bien la langue française* » (l. 164), elle conclut cette séquence en affirmant que « *l'épreuve de philosophie est encore plus difficile* » (l. 171) pour les élèves dont le « *capital culturel* » (l. 186) « *n'est pas euh celui de l'institution scolaire* » (l. 170-171). Elle dresse ensuite une sorte d'état des lieux des difficultés que rencontrent les élèves dans leur apprentissage de la philosophie : difficultés à argumenter (l. 172), à expliquer (l. 173), à ne pas confondre description et explication (l. 173-174), à distinguer entre argument et exemple (l. 174-175), difficultés logiques (l. 177), confusion entre la cause et l'effet (l. 177), tendance aux raisonnements circulaires (l. 178). Elle fait l'hypothèse selon laquelle ces aptitudes sont liées au milieu familial auquel appartiennent les élèves.

Cette séquence est suivie d'une nouvelle évocation du « *temps* » (l. 193). À cette occasion, elle oppose le temps d'apprentissage dans la section littéraire dont l'horaire est de « *huit heures par semaine* » (l. 194) et le temps d'apprentissage des sections technologiques dont la durée de cours hebdomadaire a été fixée à deux heures par élève (l. 196). Elle explique que, compte tenu de ce temps restreint, « *on n'a pas le temps (rire) donc on fait ce qu'on peut* » (l. 198) avec ces sections. Elle évoque l'accompagnement des élèves des séries technologiques (l. 200), élèves qui, selon elle « *sont en réalité assez inquiets à l'idée d'échouer* » (l. 199) et me dit ainsi, au sujet de la dissertation, qu'elle fait « *un travail très très progressif* » (l. 201), mais que celui-ci s'accompagne chez ses élèves de grandes difficultés d'apprentissage : « *les élèves me disent tout le temps mais madame c'est difficile j'ai du mal* » (l. 205-206).

Sabine se lance alors dans une réflexion sur les apports spécifiques de l'enseignement de la philosophie. Ce dernier, explique-t-elle, ne consiste pas seulement à préparer les élèves à l'examen (l. 214). Elle considère qu'indépendamment de la préparation au baccalauréat, le cours de

philosophie est « *enrichissant* » (l. 219) pour ceux-ci. Ma relance porte sur ce qu'elle considère comme « *enrichissant* » (l. 223). Elle me répond en déclinant ce mot sous trois aspects : le cours de philosophie est enrichissant parce qu'il apporte aux élèves du « *vocabulaire* » (l. 225), une « *culture générale* » (l. 226) et de la « *méthode* » (l. 227). Selon elle, le cours de philosophie développe également une compétence au raisonnement (l. 227) et à l'argumentation (l. 229). Conscients de cet enrichissement, « *la plupart des élèves* » (l. 235), estime-t-elle, « *aiment aller en cours de philosophie* » (l. 235). Ce constat est toutefois nuancé : certains élèves sont ainsi « *en grande difficulté* » (l. 239). Or, pour ces derniers, « *la philosophie est quasiment inaccessible* » (l. 239).

Je la relance sur un mot qu'elle a prononcé plus haut, celui d'« *inquiétude* » (l. 244). Sabine fait au sujet de ce dernier l'hypothèse suivante : un élève de terminale « *n'a qu'un prof de philosophie* » (l. 246-247). Le « *seul lien* » (l. 249) avec la philosophie que les élèves « *auront eu dans leur vie* » (l. 250) aura donc été établi par leur professeur de philosophie de terminale. C'est la raison pour laquelle elle considère qu'elle a envers ceux-ci « *une grosse responsabilité* » (l. 252). Puis, parlant à nouveau de ses inquiétudes à l'égard de ces derniers, elle évoque des souvenirs personnels d'élève. Elle se souvient ainsi avoir eu des enseignants qui étaient « *merveilleux* » (l. 260) et d'autres qui étaient « *terriblement ennuyeux* » (l. 261). Elle s'interroge alors sur la manière dont les élèves « *peuvent recevoir* » (l. 267) son cours et se demande si celui-ci est suffisamment « *dynamique* », « *intéressant* » et « *riche* » (l. 267-268).

Sabine ayant marqué un silence de deux secondes, je la relance au sujet des mots qu'elle vient de prononcer : « *on sait jamais* » (l. 272-273). Elle explique qu'il y a de l'incertitude concernant la manière dont le cours va être reçu par les élèves et « *comment ça va se passer* » (l. 276). Puis, décrivant la manière dont elle fait cours, elle m'explique qu'elle n'est « *jamais assise et statique derrière un bureau* » (l. 283) et qu'elle « *essaye* » (l. 285) d'intéresser les élèves à son cours. Il est en effet possible, estime-t-elle, d'« *emmener* » (l. 290) ces derniers « *très très loin dans la réflexion* » (l. 291). Il est donc important de connaître les « *choses qui fonctionnent* » (l. 294) avec eux. Elle explique cependant qu'en dépit de son expérience, elle n'a pas encore trouvé « *le moyen* » (l. 297) d'intéresser les élèves aux « *problèmes* » philosophiques (l. 298), ces derniers étant, selon elle « *trop lointains* » (l. 299) de ceux-ci. Cette difficulté à intéresser ses élèves lui fait dire qu'« *enseigner c'est toujours chercher* » (l. 300-301), en faisant en sorte de rendre cet enseignement « *accessible et en même temps pas simplificateur* » (l. 302).

Ma relance porte sur le mot « *difficile* » qu'elle vient d'employer (l. 304). Cette difficulté à transmettre, explique-t-elle, requiert que les enseignants puissent « *échanger* » (l. 307) sur leurs pratiques pédagogiques entre collègues de différentes disciplines. Elle évoque à cette occasion la nécessité de « *diversifier* » (l. 312) son enseignement et me présente un exemple de cette diversification à travers l'évocation de ce qu'elle appelle un « *colloque des philosophes* » (l. 324). Il s'agit d'un dispositif d'apprentissage qui consiste à faire travailler des élèves en petits groupes sur plusieurs textes philosophiques, puis à donner la parole aux élèves qui représentent alors chaque philosophe dont le texte a été étudié. Elle explique que « *le professeur intervient très peu* » (l. 335) dans ce dispositif.

L'entretien se termine au moment où, ayant vu Sabine observer un silence de quelques secondes, je dis « *O. K.* » (l. 344). À cet instant, Sabine me demande s'il faut qu'elle « *ajoute quelque chose* » (l. 345). Je lui réponds : « *si vous voulez* » (l. 346). Elle me dit alors : « *non non ben j'ai rien à ajouter j'ai essayé d'en dire le maximum (petit rire étouffé)* » (l. 347). Je réponds alors : « *d'accord* » (l. 348) et j'arrête l'enregistrement.

3.19. ANALYSE DE L'ÉNONCIATION ET DU CONTENU LATENT

Dans le discours de Sabine, plusieurs thématiques occupent une place prépondérante. J'en explorerai pas à pas les différentes séquences suivantes : la première porte sur l'analyse de difficultés relatives à la transcription de l'entretien et concerne, notamment, l'évocation, par Sabine, du temps de correction des copies ; la seconde porte sur la spécificité du cours de philosophie par rapport à d'autres cours ; la dernière est consacrée à l'évocation d'un métier qui, en dépit de certaines sources de satisfaction, semble nourrir également en elle de nombreuses inquiétudes.

3.19.1. Remarques préliminaires sur la transcription de l'entretien

Par comparaison avec la transcription des trois premiers entretiens, la transcription de celui-ci s'est accompagnée d'un ressenti de pénibilité inhabituel. Comme je l'ai évoqué brièvement, le témoignage de Sabine possède en effet la particularité d'être très souvent ponctué par le connecteur *eah*. Cette caractéristique de son discours m'a donc mis dans la nécessité d'interrompre fréquemment l'enregistrement de l'entretien afin de mesurer la durée des silences qui entourent l'emploi de ce connecteur, puis, de revenir en arrière dans l'enregistrement afin de reprendre la transcription de l'entretien quelques secondes avant le passage où j'avais dû m'arrêter.

De ce fait, Sabine parlant souvent par à-coups, cette transcription s'est assortie pour moi d'un ressenti de discontinuité psychique et d'un sentiment d'atomisation de mes associations que je n'ai pas cherché à élaborer dans un premier temps, considérant ces effets comme une conséquence inévitable d'un inconvénient technique inhérent à l'exercice de la transcription. Puis, poursuivant l'analyse de l'entretien, j'ai pris conscience du fait que le discours de Sabine était également constitué de plusieurs éléments acoustiques, dont je vais établir la liste ci-après, qui contribuaient à susciter en moi un ressenti analogue. Cette conjonction d'indices me surprenant, j'ai cherché à comprendre la signification que pourraient recouvrir ces épiphénomènes acoustiques sur le plan psychique inconscient. L'analyse des conditions dans lesquelles il m'a fallu transcrire cet entretien a joué ainsi un rôle significatif dans l'élaboration ultérieure de mon contre-transfert de chercheur à l'égard du discours de Sabine ainsi que dans le repérage de plusieurs indices potentiels de conflits psychiques latents. Je vais donc, dans un premier temps, établir une liste de ces différents éléments, préciser chacun d'eux, puis indiquer l'hypothèse à laquelle leur repérage m'a amené.

3.19.1.1. *Éléments d'énonciation et épiphénomènes acoustiques*

Sur l'ensemble de l'entretien, les éléments d'énonciation et les détails acoustiques du discours de Sabine qui ont retenu mon attention sont les suivants :

- Emploi fréquent du connecteur *eah*.
- À-coups, changements brusques d'intonation, mots soulignés au moyen d'une intonation contrastée.
- Prise de respiration très audible.
- Petits rires étouffés.

À l'exception des rires de Sabine que j'évoquerai ultérieurement, ce sont ces éléments sonores que je vais analyser à présent.

Emploi du connecteur eah

Le premier élément d'énonciation qui, dans l'ordre chronologique, a retenu mon attention en raison des contraintes techniques conséquentes dont il s'accompagnait, concerne l'emploi que fait Sabine du connecteur *eah*. J'aimerais donner un ordre d'idées de la pénibilité dont a pu s'assortir pour moi la transcription de cette particularité sémantique de son discours : sur la demi-heure qu'a duré l'enregistrement, ce connecteur est employé à quatre cent six reprises. Cela signifie qu'il m'a fallu au moins quatre cent six fois répéter l'opération technique que j'ai décrite plus haut. À titre d'illustration de ce discours ponctué par le connecteur *eah*, voici la séquence qui débute l'entretien :

« j'adore ça / eah / je trouve que c'est un métier eah que l'enseignement est un métier passionnant et que l'enseignement de la philosophie en particulier c'est passionnant eah je trouve qu'on a eah beaucoup de liberté dans notre enseignement / eah effectivement on a un programme hein / mais eah y a pas de eah (elle laisse traîner le eah) enfin on le traite comme on veut » (l. 3-6).

Bien qu'elle varie de brève à longue, Sabine laissant parfois traîner son emploi du connecteur *eah* comme si elle marquait une pause, néanmoins, la durée de ces *eah* est longue d'au moins une seconde dans la plupart des cas.

À-coups

Par ailleurs, le discours de Sabine est assez souvent scandé par des à-coups qui se caractérisent par un changement d'intonation. Cette modulation contribue à suspendre et à interrompre le fil de sa parole, comme si, effaçant les silences qu'aurait pu comporter son discours, certains passages de l'enregistrement de l'entretien avaient été collés les uns aux autres, sans la moindre respiration entre eux. Dans l'une des propositions de la séquence que je viens de citer, par exemple, ces deux caractéristiques vocales ont été mises en évidence par l'emploi de caractères gras : *« je trouve que ça laisse eah une grande liberté aux élèves aussi de parole (à-coup) pendant les cours / eah » (l. 7-8).*

Prise de respiration thoracique marquée

Enfin, à plusieurs reprises au cours de l'entretien, soit Sabine prendra de longues respirations, soit elle avalera sa salive, me donnant alors l'impression qu'une certaine angoisse l'étreint. N'ayant repéré, ni au moment de notre premier contact au téléphone ni lors de notre rencontre à son domicile, aucun élément d'observation qui eût pu me convaincre qu'elle était enrhumée ce jour-là, puisqu'elle n'avait pas la voix enrouée ou atone et que je ne l'avais pas non plus vue ou entendue se moucher, j'ai donc cherché à savoir si ces ponctuations physiologiques pouvaient avoir un lien avec le contenu de son témoignage et si elles pouvaient exercer une fonction sur le plan psychique inconscient.

3.19.1.2. Contraste, à-coups et discontinuité dans le discours de Sabine

Si ce discours par à-coups connaît certaines gradations, celles-ci ne sont pas circonscrites à quelques sections spécifiques de l'entretien. C'est l'ensemble du discours de Sabine qui est lui-même marqué par cette discontinuité et traversé par de nombreuses scansion. Ainsi, comme je vais l'établir dans la section qui suit et afin d'illustrer cette discontinuité, j'analyserai les cinq premières minutes de l'entretien, de la ligne 3 à la ligne 52, minutes qui se caractérisent par l'alternance répétée d'un discours manifestement enthousiaste et de paroles marquées par du découragement et une certaine lassitude.

Un début exalté : lignes 3 à 21

Ayant entendu ma consigne, Sabine se lance en effet dans un développement qui, rétrospectivement, en raison de l'effet d'accumulation qui caractérise les nombreux éloges qu'elle prononce à l'égard de son métier, produit sur moi l'impression d'une certaine exaltation. Ainsi, à peine ai-je fini d'énoncer ma consigne qu'elle s'empresse d'enchaîner plusieurs propositions qui tendent à dénoter une certaine idéalisation de l'acte d'enseigner : après m'avoir répondu « *j'adore ça* » (l. 3), puis qualifié « *l'enseignement* » (l. 3) en général de « *métier passionnant* » (l. 3-4) et soutenu que « *l'enseignement de la philosophie en particulier c'est passionnant* » (l. 4), elle m'explique qu'elle a « *beaucoup de liberté* » (l. 5) dans son « *enseignement* » (l. 5). En effet, m'explique-t-elle, le programme de philosophie peut être traité « *comme on veut* » (l. 6). Cette latitude laisse donc « *une grande liberté aux élèves aussi de parole* » (l. 7-8). Par ailleurs, tandis que, « *dans d'autres cours* » (l. 8), certaines discussions peuvent être « *un peu heurtées* » (l. 9), certains de ses élèves (l. 11) allant, selon elle, jusqu'à manifester « *leur hostilité de façon agressive* » (l. 13-14), Sabine soutient qu'« *en cours de philosophie* » (l. 9), non seulement « *on peut tout dire en fait* » (l. 10), mais qu'il n'y a même « *jamais* » (l. 14), mot qu'elle répète deux fois à la suite, « *jamais d'agressivité* » (l. 14).

Puis, après avoir reformulé ma consigne (l. 14-15), Sabine affirme à nouveau qu'elle « *adore faire cours* » (l. 16). Les cours qu'elle donne, m'explique-t-elle, « *sont très intéressants* » (l. 16) et les élèves eux-mêmes « *sont intéressés euh sont curieux heureux de venir en cours très souvent* » (l. 16-17). Selon elle, ce sont même « *en particulier les élèves des séries euh techno-*

logiques » (l. 17-18) qui prennent intérêt au cours de philosophie et qui lui « *disent sans arrêt mais madame pourquoi pas avant et pourquoi nous on en a si peu (respiration marquée) euh (elle laisse traîner ce "euh")* » (l. 18-20).

Ainsi, dans cette partie inaugurale de l'entretien, non seulement le fait d'enseigner la philosophie se présente comme un exercice très épanouissant pour elle, mais le « *cours de philosophie* » (l. 9) apparaît lui-même comme un dispositif qui semble également faire la joie de tous les élèves qu'elle rencontre sans exception, même de ceux des « *séries euh technologiques* » (l. 17-18) dont la philosophie n'est pourtant ni la discipline d'étude principale, ni la matière d'enseignement avec laquelle ils ont le plus de facilités, leur maîtrise de la langue, comme le dira Sabine (l. 172-180), étant souvent d'un niveau assez faible.

La correction des copies

Puis, alors même que le début de son témoignage donnait une image très flatteuse de son métier, Sabine, dont la respiration est très audible à ce moment précis de l'entretien, après avoir d'abord marqué une première pause en prenant une longue respiration (l. 19), cherché ses mots — « *ensuite euh euh* » (l. 20) —, laissé traîner le connecteur « *euh* » (l. 21) et observé un silence de trois secondes (l. 20), infléchit brusquement son propos — « *donc euh après* » (l. 20) — et s'engage dans un portrait assez critique de son métier : « *ensuite euh euh /// donc euh après ce qui est pénible dans l'enseignement euh (petit rire étouffé) pour être tout à fait honnête* » (l. 20-21). Cet infléchissement comporte plusieurs étapes. Dans un premier temps, Sabine, qui évoque la pénibilité liée à un aspect particulier de son métier, m'explique que ce « *qui est pénible dans l'enseignement euh (petit rire étouffé) pour être tout à fait honnête c'est euh c'est la correction des copies* » (l. 20-22). En effet, ajoute-t-elle, cette pénibilité est liée au fait que « *la correction des copies en philosophie c'est extrêmement long /* » (l. 21-22). Comme le suggère, d'un côté, la remarque qu'elle fait à la ligne 21, — « *pour être tout à fait honnête* » —, mais également, de l'autre côté, le petit rire qu'elle étouffe (l. 21), on peut faire l'hypothèse que Sabine a manifestement conscience du caractère quelque peu exalté du témoignage qu'elle vient de livrer. Sa remarque pourrait ainsi apparaître comme une manière de tempérer l'enthousiasme qui caractérise le début de cet entretien et un moyen d'exprimer un avis plus en adéquation avec son ressenti.

Associant alors à partir de ce thème, elle enchaîne son propos sur la difficulté d'apprendre aux élèves à dissenter. Dans son ressenti, en effet, l'exercice de la dissertation est « *très pénible à enseigner* » (l. 31-32), dans la mesure où les élèves auxquels elle est « *confrontée* » (l. 27) « *maîtrisent très mal* » (l. 28) les « *codes institutionnels* » (l. 28) et, de ce fait, sont en échec (l. 33). Les mots qu'elle emploie pour évoquer cette pénibilité sont éloquents : la correction des copies est présentée comme un travail « *extrêmement long* » (l. 22), qui « *prend un temps infini* » (l. 35) et s'accompagne en elle du sentiment de « *passer plus de temps à corriger des copies qu'à préparer des cours* » (l. 35-36), ce qui, explique-t-elle, est « *très frustrant* » (l. 38). En d'autres termes, Sabine semble alterner des phases d'activité professionnelle dont la durée est ressentie diversement : si la correction des copies est vécue à la fois comme ce qu'elle « *trouve*

le plus pénible » (l. 41) et comme un temps de travail « *très frustrant* » (l. 38), le « *travail de construction du cours* » (l. 44) est ressenti comme quelque chose d'« *absolument passionnant* » (l. 43).

Nouvelle inflexion

Enfin, concluant son évocation de la correction des copies, Sabine infléchit à nouveau son discours. Employant à deux reprises la conjonction *sinon* — « *sinon euh sinon euh* » (l. 41) —, elle m'explique qu'elle trouve « *absolument passionnant* » (l. 43) le fait de « *construire des nouveaux cours* » (l. 41-42), mots qu'elle répète quasiment à l'identique en me disant que « *construire le cours c'est passionnant* » (l. 46-47) et que « *le faire (elle avale sa salive) / avec les élèves ça aussi c'est euh réjouissant* » (l. 47-48). Puis, commentant ces paroles, Sabine nuance celles-ci : « *alors je dis pas que tous les cours sont passionnants et réjouissants* » (l. 48), concède-t-elle, si « *y a parfois des cours qui fonctionnent pas très bien les élèves sont fatigués je le suis aussi ça avance doucement et même parfois ça stagne beaucoup* » (l. 48-50), à l'inverse, « *y a des cours qui fonctionnent très très bien euh et euh dont on sort euh absolument réjoui* » (l. 50-51).

Un discours « asthmatisé » ?

En cherchant à identifier plus clairement des effets psychiques que ce discours discontinu, contrasté et procédant par à-coups, suscitait en moi lorsque j'en relisais la transcription, je pris conscience du fait que j'associais assez naturellement mon ressenti de discontinuité à un éprouvé de suffocation, comme si, privé momentanément d'air, il me fallait reprendre régulièrement une grande respiration afin de ne pas étouffer. Cet élément d'observation m'a amené à me demander si le lien causal qu'il m'a semblé pouvoir établir entre ces particularités acoustiques du discours de Sabine et mes propres éprouvés n'obéirait pas à un ressort psychique inconscient. J'ai cherché à comprendre, en particulier, si Sabine, inconsciemment, à travers ce phrasé discontinu, n'aurait pas cherché, dans l'ici et maintenant de l'entretien, à me faire ressentir ce qu'elle éprouve elle-même lorsqu'elle corrige des copies : en me mettant, indirectement, dans la nécessité d'avoir à transcrire péniblement son discours comme elle s'oblige elle-même à travailler sur la trace des élèves dans les copies qu'elle corrige, n'aurait-elle pas cherché, sans en avoir conscience, à me faire vivre une part de sa propre suffocation ?

Un discours marqué par un travail psychique de symbolisation

Une première série d'élaborations autour de ces évocations contrastées et de ces épiphénomènes acoustiques me fit associer mes éprouvés de suffocation à des effets similaires que la lecture de l'œuvre majeure de Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu*, peut susciter chez des lecteurs. Au chapitre 12 de son ouvrage *Agonie, clivage et symbolisation* (Roussillon, 1999, p. 190)⁵³⁴, chapitre intitulé *La rhétorique de l'influence* et consacré, notamment, à certains

534. Roussillon, R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*. Paris : Presses Universitaires de France.

effets d'asthmatisation que produirait l'impressionnisme de l'écriture proustienne, puis, dans un article ultérieur (Roussillon, 2006)⁵³⁵, le psychanalyste René Roussillon avait fait l'hypothèse suivante : le style qui caractérise cette écriture, dont une partie conséquente est constituée de phrases d'une longueur inhabituelle, « et en particulier son maniement de la ponctuation » (p. 38), transmettrait au lecteur « un essoufflement “asthmatique”, sans que rien, ou presque, ne trahisse cet éprouvé dans le contenu du texte même, en toute inconscience en somme. » (p. 38) Il reviendrait alors au lecteur « d'éprouver ce que le sujet ne dit pas qu'il éprouve, mais qu'il transmet “à travers” son style verbal. » (p. 38-39)

Suivant les suggestions de René Roussillon, je me suis demandé si la discontinuité caractéristique du phrasé de Sabine tout au long de l'entretien, ne constituerait pas une forme analogue d'asthmatisation de son discours et si celui-ci ne pourrait pas être porteur, comme le supposait ce dernier, d'un « message potentiel ». Dans cet article de 2006, René Roussillon proposait en effet de considérer « corps et acte » (p. 36) à partir de l'idée qu'ils seraient « porteurs d'un message potentiel et “proto-narratif”, donc d'une forme de “langage” » (p. 36) à envisager comme « une ouverture possible » (p. 36) à un « travail de symbolisation de l'expérience subjective » (p. 36).

En d'autres termes, dans cette analyse qui s'efforce d'articuler des rapports entre corps et langage, la mise en acte du corps, par exemple à travers une élocution hâchée telle que peut l'être celle de Sabine, n'aurait pas seulement une valeur symptomale, le symptôme étant, dans une perspective psychanalytique et ainsi que le rappelait John Forrester (Forrester, 1980/1984, p. 211)⁵³⁶, « l'équivalent d'un message parlé ». Je ferai l'hypothèse qu'en s'exprimant par à-coups, Sabine pourrait trahir, à son insu, un ensemble d'éprouvés dont elle n'aurait pas même conscience et qu'elle chercherait ainsi, inconsciemment, à me faire ressentir, dans la mesure où elle n'aurait pas pu élaborer psychiquement ceux-ci. Dans cette hypothèse, le corps de Sabine, identifié ici aux épiphénomènes acoustiques que produit sa bouche, mettrait en scène (Roussillon, 2006, p. 37)⁵³⁷, dans l'ici et maintenant de notre rencontre, ce qu'elle ne pourrait pas me dire et que je vais évoquer, mais que, selon les mots de René Roussillon, elle « pourrait potentiellement dire. » (p. 37)

3.19.1.3. *Le temps infini de la correction des copies*

Partant de cette hypothèse de René Roussillon, j'ai cherché à comprendre ce que, Sabine, inconsciemment, et à la faveur d'un discours suscité par la circonstance de l'entretien, pourrait exprimer pour qu'elle le fasse de cette manière, en parlant autant par à-coups. Relisant alors la transcription de l'enregistrement, je me rendis compte que, si mes propres éprouvés étaient visiblement un effet du phrasé par à-coups de Sabine, ils entraient plus particulièrement en résonance avec certains éléments d'énonciation du contenu manifeste de son discours et, spé-

535. Roussillon, R. (2006). Pour introduire la question du langage du corps et de l'acte. *Le Carnet PSY*, 111(7), 36-40. doi : 10.3917/lcp.111.0036.

536. Forrester, J. (1984). *Le langage aux origines de la psychanalyse*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1980)

537. Roussillon, R. (2006). Pour introduire la question du langage du corps et de l'acte. *Le Carnet PSY*, 111(7), 36-40. doi : 10.3917/lcp.111.0036.

cialement, avec son évocation du « *temps infini* » (l. 35) que recouvre, dans son témoignage, la correction des copies.

Comme le repérage de cette thématique de son discours pouvait aussi présenter certains liens avec mes propres éprouvés professionnels d'enseignant correcteur de copies et constituer, en ce sens, un effet de mon contre-transfert de professeur de philosophie, je me suis d'abord assuré que cet élément de résonance avec l'évocation du « *temps infini* » (l. 35) de la correction des copies était un effet du discours de Sabine et non une projection de ma propre psyché d'enseignant. La relecture de cette séquence de l'entretien m'a conforté dans ma première association.

En effet, lorsque, donnant une inflexion à l'évocation de son métier, Sabine en vient à parler de cet aspect du travail d'enseignant qu'elle juge « *pénible* » (l. 20), les termes qu'elle emploie pour qualifier le travail et les compétences linguistiques de ses élèves sur lesquelles porte sa tâche de correction, termes que je vais rapporter, suscitent particulièrement en moi cet éprouvé d'asthmatisation, comme si, me donnant, en paroles, à ressentir ce qu'elle ressent lorsqu'elle évoque ce « *temps infini* » (l. 35), elle me mettait dans la situation d'en vivre moi-même certains effets. Une élaboration autour de ce ressenti m'a ainsi amené à me demander si certains traits de son discours ne symboliseraient pas en partie, à ce moment de l'entretien où elle évoque cet aspect de son métier, ce qu'elle pourrait vivre elle-même lorsqu'elle corrige des copies d'élèves qui « *maîtrisent très mal les euh les les codes institutionnels que ce soit dans l'usage du langage euh les expressions euh l'usage même de des liens logiques euh le et puis la forme d'une dissertation* » (l. 28-30). Car, au cours de la séquence où elle évoque des difficultés que rencontrent ses élèves dans la maîtrise de la langue, comme dans celle de certaines opérations logiques de la pensée, la liste des erreurs qu'elle impute à ceux-ci et qu'elle dit devoir corriger me paraît de nature à donner une idée non seulement de son niveau d'exigence, mais de l'effort psychique qu'elle doit vraisemblablement fournir pour identifier, puis rectifier celles-ci, peut-être au moyen d'une annotation sur des copies. Voici cette liste :

- « *les élèves ils ont du mal à développer une argumentation* » (l. 172)
- « *ils ont du mal à expliquer aussi* » (l. 173)
- « *ils croient que quand ils ont juste décrit ils ont expliqué* » (l. 173)
- « *ils ont du mal à faire la distinction entre une explication et une description* » (l. 173-174)
- « *ils ont du mal à faire la différence entre un argument et un exemple* » (l. 174-175)
- « *alors en même temps parfois un exemple peut servir d'argument je euh un exemple correctement analysé etc.* » (l. 175-176)
- « *ils ont des problèmes logiques aussi* » (l. 177)
- « *ils confondent souvent la cause et l'effet (petit rire)* » (l. 177)
- « *la façon dont ils développent un raisonnement est souvent circulaire* » (l. 178)
- « *ils présupposent ce qu'ils veulent démontrer et du coup ils arrivent à la conclusion euh sans avoir démontré le présupposé* » (l. 179-180)

Comme on peut le constater en prenant connaissance de cette longue suite d'erreurs, les attentes de Sabine à l'égard des travaux des élèves sont conséquentes : on peut se demander, en

effet, s'il est raisonnable d'attendre des élèves de terminale que rencontre Sabine, et dont elle m'explique qu'ils « *ont souvent beaucoup de difficultés* » (l. 256-257) et « *viennent euh de milieux très modestes* » (l. 257), le niveau de compétences qu'elle décrit. Aussi me semble-t-il compréhensible, à un premier niveau d'analyse, que Sabine, qui dit « *passer plus de temps à corriger des copies qu'à préparer des cours* » (l. 35-36), vive ces moments de correction de copies comme un travail « *extrêmement long* » (l. 22) qui mobilise un « *temps infini* » (l. 35). C'est la raison pour laquelle, je me demande si, comme le lecteur de Proust qui, selon René Rousillon, peut avoir l'impression d'être asthmatisé par la ponctuation de l'auteur d'*À la recherche du temps perdu*, elle n'aurait pas cherché inconsciemment, en tentant d'en exprimer le ressenti par un phrasé discontinu, à donner à l'évocation de cet aspect de son travail une symbolisation spécifique, à mi-chemin entre corps et langage.

Puis, progressant dans l'exploration de l'entretien, je pris conscience du fait que de nombreux éléments d'énonciation pouvaient également concourir à cet effet d'asthmatisation de son discours. C'est ce point que j'aborde dans les sections suivantes.

3.19.2. *Un cours pas comme les autres*

Lorsqu'elle évoque la discipline qu'elle enseigne, Sabine, dès le début de l'entretien, parle du « *cours de philosophie* » (l. 9) et de la liberté de parole qui, selon elle, caractériserait celui-ci *par opposition* à la manière dont « *certains élèves* » (l. 11) se conduisent à l'égard de la prise de parole « *dans d'autres cours* » (l. 8). Dans son discours, le cours de philosophie semble ainsi posséder des propriétés spécifiques, indépendantes de l'enseignant qui le conduit. Ce détail apparaît à plusieurs reprises dans l'entretien et, en particulier, dans les moments où Sabine souligne la différence qui pourrait exister entre le cours de philosophie et « *d'autres cours* » (l. 8). C'est cet aspect de son discours que j'aborde dans les sections qui suivent.

3.19.2.1. *Un cours où l'on peut tout dire*

Dans la description qu'en propose Sabine, très tôt dans l'entretien, le cours de philosophie, en effet, semble faire figure d'exception, comme en témoigne manifestement son évocation de la liberté de parole (l. 7-8) que cet enseignement offrirait à la fois aux élèves et aux enseignants. M'expliquant que le cours de philosophie, à la différence « *d'autres cours* » (l. 8) qui, selon elle, « *peuvent euh amener des discussions un peu heurtées* » (l. 9), non seulement laisse « *la possibilité aux élèves de s'exprimer* » (l. 10), mais facilite également, voire libère la parole, Sabine me dit qu'« *on peut tout dire en fait* » (l. 10). Illustrant aussitôt son propos, elle soutient ainsi, catégoriquement, que, si certains de ses élèves « *qui sont euh très (elle insiste sur le "très") hostiles à l'homosexualité au mariage pour tous euh (grande respiration) à l'avortement* » (l. 11-13), « *manifestent leur hostilité de façon assez agressive* » (l. 13-14), en revanche, « *en philosophie jamais y a jamais d'agressivité euh* » (l. 14).

Si au moment où cet entretien a lieu, je n'en prends pas immédiatement conscience, relisant la transcription de l'enregistrement, je fais l'observation suivante : selon toute vraisemblance, les exemples de thèmes de discussions qu'évoque Sabine, parmi lesquels figurent notamment

l'homosexualité, la manifestation anti-mariage pour tous ou l'avortement, n'apparaissent pas, dans son discours, comme des exemples parmi d'autres. Comme le suggèrent les mots qu'elle utilise dans le but d'illustrer cette évocation et afin d'explicitier la proposition qu'elle vient de soutenir — « *enfin on peut tout dire en fait euh j'entends par là euh que euh* » (l. 10-11) —, il semble que ce soit précisément au sujet de questions liées, de près ou de loin, à la sexualité, que le cours de philosophie apparaisse comme un dispositif où l'on pourrait « *tout dire* » (l. 10), sans agressivité, dispositif qui faciliterait ainsi la prise de parole des élèves.

Un cours où on ne fait pas la morale

À la cinquième minute de l'entretien, répondant alors à une première relance (l. 53), Sabine m'explique pour quelles raisons, selon elle, le cours de philosophie permettrait de tout dire là où, « *les élèves euh dans d'autres cours sont euh sont agressifs sur certaines questions* » (l. 56). Dans son ressenti, cet enseignement n'est pas perçu par ses élèves comme un « *lieu où euh il s'agit de faire la morale ou euh d'exprimer des jugements de valeur même si ils s'autorisent à exprimer des jugements de valeur* » (l. 58-60)⁵³⁸. Bien que ceux-ci, ainsi qu'elle le précise, « *ont parfois du mal à faire la différence* » (l. 57-58), néanmoins, « *ils savent qu'en cours de philosophie on / on fait pas la morale* » (l. 60) et qu'« *on est là pour se poser la question de euh justement qu'est-ce que c'est que la morale et sur quoi elle est fondée* » (l. 61-62). Cette dimension de neutralité expliquerait que, « *même sur des questions de société euh sur lesquelles ils ont des parfois des positions personnelles très arrêtées* » (l. 63-64), « *le cours de philosophie euh permet que certaines choses soient dites sans conflit // en tout cas sans conflit manifeste* » (l. 64-65) et laisse « *place vraiment à une réflexion et à une discussion* » (l. 66-67).

Ce que permettrait le cours de philosophie

Après avoir précisé ce point, Sabine soutient alors que cette liberté de parole, qui serait constitutive du cours de philosophie, permettrait à des élèves non seulement d'échanger entre eux des idées, mais également de s'interroger sur eux-mêmes : « *ça laisse une possibilité à la discussion de de naître et euh à la discussion entre les élèves mais même avec eux-mêmes / un questionnement de leur propre position* » (l. 68-69). Puis, explicitant cette dernière proposition, elle donne plusieurs exemples de ces effets de sens que produiraient sur des élèves les échanges qui ont lieu dans ses cours : ainsi, elle évoque successivement les thèmes qu'elle aborde, en classe, avec « *les élèves créationnistes* » (l. 70) et les élèves de ST2S⁵³⁹, lesquels sont « *très choqués* » (l. 82) par des questions telles que l'avortement, l'homosexualité, Dieudonné et l'État ou encore la liberté d'expression, l'antisémitisme et les propos négationnistes. Ce sont ces thèmes que je vais à présent évoquer.

538. À de nombreuses reprises au cours de l'entretien et en raison d'une élocution hachée dont j'ai déjà parlé, Sabine détache le *si* du *ils*. J'ai donc laissé cet usage dans la transcription de ses paroles.

539. Il s'agit des sciences et technologies de la santé et du social.

Les élèves créationnistes

Sabine évoque en premier lieu « *les élèves créationnistes // (elle avale sa salive) euh /* » (l. 70), élèves qui, selon elle, « *pensent que ce qu'on leur enseigne la théorie de l'évolution en cours de sciences et vie de la terre* » (l. 71-72), « *c'est euh juste des bêtises* » (l. 72). À cette occasion, elle m'explique à leur sujet que si, « *en général* » (l. 72), ces élèves ne « *contestent pas trop l'enseignement des professeurs* » (l. 73), ils n'en font pas moins « *comme si (petit rire étouffé)* » (l. 74), tandis que, « *en cours de philosophie* » (l. 78), « *ils peuvent exprimer euh leurs doutes et leurs questionnements* » (l. 75). De ce fait, me dit-elle, « *on peut euh revenir sur ça et essayer de de de comprendre pourquoi est-ce qu'ils le remettent en question euh d'où ça vient et est-ce que c'est légitime et dans quelle mesure c'est légitime etc.* » (l. 75-78). Ainsi, conclut-elle, « *ça c'est possible en cours de philosophie / des choses qui semblent impossibles ailleurs* » (l. 78).

Les élèves des sections ST2S

Poursuivant son illustration, Sabine évoque ses élèves de la section de terminale des « *sciences de la santé et du social* » (l. 80), des élèves, me dit-elle, « *qui vont devenir souvent euh aide-soignantes infirmières* » (l. 80-81) et au sujet desquels elle emploie indifféremment les pronoms personnels *ils* et *elles*. M'expliquant que ces élèves « *sont parfois très choqués sur les questions d'avortement* » (l. 82-83), elle constate, néanmoins, qu'« *en cours de philosophie* » (l. 84-85), ces derniers « *peuvent exprimer des choses* » (l. 85), mais « *font attention* » (l. 85) à exprimer celles-ci « *de façon assez modérée assez euh et euh on peut discuter* » (l. 86). À titre d'exemple, elle évoque ainsi le fait que certaines des élèves qu'elle évoque, « *surtout en cours de philosophie* » (l. 95), « *font très attention quoi qu'elles en pensent d'ailleurs à ne pas prononcer de propos homophobes par exemple / euh ce qu'elles ne font pas forcément dans d'autres cours* » (l. 95-97). S'agissant de cette sollicitude qu'elle dit constater chez des élèves, Sabine a une hypothèse : selon elle, ces élèves « *savent que euh que euh dans le cours de philosophie on n'est pas là pour euh pour euh déverser sa haine ou sa peur mais qu'on est là pour réfléchir* » (l. 98-99).

Puis, évoquant des « *questions de société* » (l. 88) que des élèves lui auraient posées au sujet de « *certains parents d'élèves* » (l. 91) qui « *prétendaient que on allait enseigner l'homosexualité aux enfants enfin bon des une déformation du projet du gouvernement* » (l. 92-93), Sabine me dit que ces élèves⁵⁴⁰ « *sont arrivées avec des questions sur euh qu'est-ce qu'on va enseigner aux enfants et pourquoi et pourquoi ce serait important* » (l. 93-94). Elle conclut alors en me disant : « *et j'ai bien vu que euh leur euh leur position euh bougeait* » (l. 94-95).

Une liberté d'expression en question

Enfin, poursuivant cette évocation des questions que lui adressent ses élèves, Sabine en vient à mentionner des échanges autour de la notion de liberté d'expression et de certains problèmes

540. Sabine emploie le pronom personnel *elles* (l. 95).

d'ordre moral et politique liés à cette thématique, parmi lesquels « *Dieudonné et l'État* » (l. 101), « *l'antisémitisme* » (l. 105), les spectacles comiques et les moqueries au sujet de la religion (l. 105-106), la négation de la Shoah (l. 108) ou encore les « *propos négationnistes* » (l. 109) « *qui tournent en ridicule un crime contre l'humanité* » (l. 109). Sur toutes ces questions liées manifestement à l'actualité, Sabine m'explique qu'il lui a fallu « *mettre les choses au clair et refaire la référence à la loi et réexpliquer aux élèves* » (l. 110). Ce faisant, son explication comporte plusieurs éléments d'énonciation qui, au moment où j'en prends à nouveau connaissance en relisant la transcription de l'entretien, me déroutent quelque peu. Il y a plusieurs raisons à cela que je vais exposer pas à pas.

D'un côté, alors que Sabine avait expressément soutenu qu'en cours de philosophie, « *on peut tout dire en fait* » (l. 10), cette évocation, par ses élèves, de la question de la liberté d'expression, semble la placer, au moment où elle l'aborde en ma présence, devant le problème de savoir si l'on peut effectivement tout dire sur un plan moral : « *la question de la liberté d'expression dans quel est-ce qu'on peut dire est-ce qu'on peut tout dire euh* » (l. 111-112). De l'autre côté, lorsqu'elle énonce cette difficulté liée au problème moral de la liberté d'expression, la structure de son discours, sur ce point comme sur un certain nombre d'autres, suscite en moi un ressenti de confusion que j'attribue notamment aux ruptures qu'elle comporte, ruptures mises ici en évidence au moyen de caractères gras : « *la question de la liberté d'expression **dans quel est-ce qu'on peut dire est-ce qu'on peut tout dire euh qu'est-ce que la loi et l'interdit précisément et euh est-ce qu'elle peut donc euh** » (l. 111-113). M'exposant les raisons pour lesquelles il lui a fallu, sur cette question de la liberté d'expression, « *mettre les choses au clair et refaire la référence à la loi et réexpliquer aux élèves* » (l. 110), Sabine m'explique que ces derniers « *ont besoin de clarté //* » (l. 113), car, estime-t-elle, « *tout est confus dans les discours et euh finalement ils entendent des discours assez contradictoires et ils savent pas qui croire* » (l. 114-115). Puis, soutenant que « *la plupart des élèves s'aperçoivent qu'il y a d'énormes confusions dans leurs esprits* » (l. 116-117), elle affirme que ceux-ci « *ont besoin de clarté* » (l. 113), ce qui signifie, pour elle, « *remettre chaque chose à sa place essayer de définir les concepts distinguer les situations euh et euh ça c'est quelque chose que permet le cours de philosophie* » (l. 118-119). En d'autres termes, relisant ces différentes séquences de l'entretien, je suis surpris de constater le paradoxe suivant : alors même qu'elle soutient que ses élèves ont besoin de clarté, Sabine tient un discours qui, quand il n'est pas haché, comporte de nombreux éléments d'énonciation qui suscitent en moi confusion et incompréhension. J'ai donc cherché à comprendre ce que ce paradoxe pourrait signifier sur le plan psychique inconscient pour que Sabine, évoquant le besoin de clarté qu'éprouveraient ses élèves, ne puisse pas évoquer clairement celui-ci.*

Des thèmes de discussions peu ordinaires

Relisant alors cette séquence de l'entretien qui se déroule de la cinquième à la dixième minute de l'enregistrement (l. 56-119), mon attention est retenue par le choix qu'elle a fait, consciemment ou non, d'illustrer son témoignage au moyen d'exemples de discussions abordées en classe

dont certains présentent des liens étroits avec la question de l'origine et de la sexualité, qu'il s'agisse des croyances créationnistes, de l'avortement, de l'homosexualité, de l'homophobie ou encore du fondement de la loi et de la morale. Sans doute s'agit-il là de thèmes de discussions qui pourraient traduire des préoccupations plus familières des élèves des sections ST2S que des élèves d'autres sections, moins spécialisées, dans la mesure où ces derniers sont appelés à intervenir dans les domaines de la santé et du social. Néanmoins, une raison, en particulier, m'incline à penser que ce choix pourrait ne pas être anodin. En effet, le programme de ces sections comporte également des notions philosophiques — la technique ou le bonheur, par exemple — qui sont communes aux sections générales ou aux autres sections technologiques et qui ne présentent pas de lien direct avec les deux secteurs d'activités professionnelles que je viens d'évoquer. Or, dans l'ici et maintenant de notre rencontre, c'est de cette thématique que Sabine choisit de me parler. De même, lorsque, vers la fin de l'entretien, elle évoquera la mise en place d'un dispositif d'apprentissage que je vais commenter, le *colloque des philosophes* (l. 324), l'exemple de question abordée en cours qu'elle choisira pour illustrer son propos — « *désirer est-ce nécessairement souffrir* » (l. 330) — ne sera pas non plus dénué d'un arrière-plan sexuel. Je me suis donc demandé à quels ressorts psychiques inconscients pourrait obéir ce choix particulier, choix qu'elle fait au moment d'illustrer l'idée selon laquelle le cours de philosophie serait un cours où l' « *on peut tout dire en fait* » (l. 10). C'est ce point que je vais à présent préciser.

Savoir et sexualité dans le cours de philosophie

Dans la conclusion de son ouvrage consacré au corps de l'élève dans la classe, évoquant certaines questions en lien avec les thèmes de la mixité et de la sexualité, Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005b)⁵⁴¹, s'agissant du rapport des élèves à l'acte d'apprendre, soulignait l'idée selon laquelle le savoir « *commence aussi par l'interrogation sur l'altérité et la différence des sexes*⁵⁴² ». Puis, évoquant une analyse que proposait Georges Mauco (Mauco, 1975)⁵⁴³, analyse portant sur la demande implicite de l'élève à l'égard du savoir, elle faisait l'hypothèse que, comme l'avait supposé cet auteur, ce soit la sexualité qui constitue l'objet même de cette demande, celle-ci pouvant être énoncée dans les termes suivants : « “je ne veux pas apprendre, je veux savoir”⁵⁴⁴ » (p. 149). Suivant cette hypothèse, je me demande si Sabine, inconsciemment, à défaut de pouvoir, comme elle le souhaiterait et le concède elle-même (l. 297-303), intéresser intellectuellement ses élèves aux problèmes philosophiques, ne chercherait pas, en classe, à satisfaire une pulsion de savoir que manifestent ceux-là notamment lorsqu'ils « *arrivent avec des questions qui sont pas directement des questions liées au cours* » (l. 121-122).

541. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 2005)

542. Les italiques sont de l'auteur.

543. Mauco, G. (1975). *Éducation et sexualité*. Paris : Armand Colin.

544. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 2005)

En effet, comme l'a proposé Sophie de Mijolla-Mellor (Mijolla-Mellor de, 2002)⁵⁴⁵, l'adolescence est une période au cours de laquelle s'intriquent d'autant plus étroitement le sexuel et le savoir que la « redécouverte » (p. 185) de celui-là « après la période de latence » (p. 185) accompagne étroitement « l'exigence d'une théorisation qui remonte aux fondements de la vie et du sens » (p. 185). De ce fait, explique-t-elle, « la pulsion de théoriser cheminera parallèle et adjacente aux contenus scolaires, même si des points de contact peuvent brièvement apparaître » (p. 185). En d'autres termes, une pulsion de savoir irriguerait souterrainement le désir d'apprendre des élèves, pulsion dont l'objet principal serait étroitement lié à des transformations physiques et à des mouvements psychiques qui seraient en partie à la source d'un questionnement au sujet du sexuel.

Dans cette hypothèse, on peut supposer, compte tenu de ce que dit Sabine au sujet de sa difficulté à transmettre l'expérience de la problématisation philosophique, qu'il est sans doute plus aisé de sensibiliser ou d'intéresser des élèves à celle-ci quand on est amené à poser la question de l'origine sous une forme discursive abstraite, qu'il s'agisse des origines de l'univers, de la morale, de l'État, de nos idées ou du désir, en leur proposant des thèmes de discussions plus étroitement reliés à leurs préoccupations d'adolescents que de le faire à travers un travail intellectuel qui requiert de leur part une plus grande discipline et peut s'assortir d'un plus grand coût psychique. En ce sens, on peut se demander, suivant les analyses de Sophie de Mijolla-Mellor (Mijolla-Mellor de, 2002), si ces discussions ne signeraient pas le « retour d'une interrogation infantile » (p. 176) à travers lequel s'exprimerait, pour des adolescents, la « nécessité pour pouvoir penser d'avoir une réponse, même limitée, sur des questions aussi fondamentales » (p. 176) que celles de l'origine et de la fin (p. 177). Dans cette hypothèse, le cours de philosophie, en raison de la neutralité que lui confère Sabine, pourrait exercer auprès des élèves et à l'égard des questions qu'ils se posent, questions où trouvent à s'intriquer, à une demande de savoir, des interrogations sur le sexuel, une fonction pare-excitatrice. En effet, définissant la philosophie comme « l'exigence de comprendre » (p. 174), Sophie de Mijolla-Mellor fait l'hypothèse qu'à l'âge auquel Freud découvrit cette discipline, vers dix-sept ans, celle-ci s'était constituée pour lui comme « une sublimation par la pensée de ce qui peut prendre des voies plus directes. » (p. 174) Autrement dit, même si des différences notables existent assurément entre certaines préoccupations qui pouvaient animer l'adolescent Freud et celles des élèves que rencontre Sabine, on peut se demander si certains « points de contact » (p. 185) entre savoir et sexualité ne seraient pas suscités par un cours de philosophie où l'on pourrait « *tout dire* » (l. 11) sans que cela donne lieu à aucun « *conflit manifeste* » (l. 69). Car, comme le souligne Sophie de Mijolla-Mellor, à l'adolescence, certaines « références identitaires » (p. 188) issues de l'enfance sont soumises à une « destruction active » (p. 188). Elles apparaissent à l'adolescent comme « autant de carcans inadéquats pour lui permettre de se situer vis-à-vis de la réalité, de ses désirs et de ses idéaux. » (p. 188) Dans cette phase de destruction, l'adolescent, dans sa recherche de « nouveaux repères identitaires » (p. 188), s'abandonne « à un vécu archaïque où le pulsionnel est ressenti comme détenant la réponse. » (p. 188) On peut ainsi supposer qu'auprès de ces élèves,

545. Mijolla-Mellor de, S. (2002). *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris : Dunod.

moins enclins à investir un travail intellectuel, une discussion satisfait davantage leur pulsion de savoir. Il me semble en effet que Sabine mentionne les confusions qu'elle dit percevoir chez ses élèves dans les termes d'un chaos qui m'évoque cette phase de réorganisation identitaire.

C'est la raison pour laquelle je me demande si les mots qu'emploie Sabine pour évoquer la réussite du cours de philosophie sur ce point — « *ça ça fonctionne* », me dit-elle (l. 221) — ne renverraient pas à une expérience de co-excitation groupale que permettraient indirectement ces échanges où l'on pourrait tout dire : une pensée du sexuel qui donnerait lieu à des échanges vivants parce qu'ils seraient sous-tendus, irrigués par ce que Sophie de Mijolla-Mellor appelle une « coexcitation libidinale » (p. 193) des élèves du groupe.

Du désir de savoir de l'élève au savoir sur le désir de l'enseignant

Ces nouvelles élaborations autour d'un sexuel latent dans le discours de Sabine m'ont ainsi amené à remanier une partie des hypothèses que j'avais proposées au sujet d'une asthmatisation de son discours et d'une certaine confusion dont celui-ci m'a semblé être marqué. Je me suis en effet demandé si cette expressivité particulière ne pourrait pas être un effet de l'évocation de ce sexuel latent et si, à travers celle-ci, Sabine n'éprouverait pas, dans l'ici et maintenant de notre rencontre, un trouble de pensée. Car, comme l'a proposé Léandro de Lajonquière (Lajonquière de, 2016)⁵⁴⁶, si l'enseignement repose en partie sur un désir de savoir dont l'élève est animé, il reposerait simultanément sur un « savoir sur le désir » (p. 73) dont l'adolescent « présume que l'adulte y a accès et veut en profiter en offrant son amour en échange et en demandant à ce dernier le reste pour qu'ainsi tous deux ne fassent qu'un⁵⁴⁷. » (p. 73) En d'autres termes, une partie significative de la relation d'enseignement pourrait reposer sur une aspiration inconsciente à un *dire tout* dont l'amour de l'élève pour le professeur serait l'un des signes visibles. Toutefois, comme le souligne Léandro de Lajonquière, ce désir de l'élève « est impossible puisque sa réalisation mettrait fin à la raison même qui meut son existence – le désir. » (p. 73) C'est la raison pour laquelle je me demande si l'évocation de la proximité, sinon de l'effectivité d'un tel désir dans son cours, ne serait pas l'une des sources non seulement de l'asthmatisation du discours de Sabine, mais également d'une certaine confusion qui caractérise certains aspects de celui-ci.

3.19.2.2. Un métier idéalisé ?

Comme je l'ai indiqué en débutant l'analyse de cet entretien, le cours de philosophie, dans le témoignage de Sabine et s'agissant, en particulier, du rapport des élèves comme de Sabine elle-même à la parole, se présente sous des traits qui, à bien des égards, produisent en moi une impression d'exaltation. Sans dresser ici une liste exhaustive des qualités exacerbées que Sabine prête, explicitement, au cours de philosophie, j'indiquerais néanmoins certaines d'entre

546. Lajonquière de, L. (2016). La relation maître-élève : entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(2), 63-81. doi : 10.3917/lsdle.492.0063.

547. Les italiques sont de l'auteur.

elles, représentatives, selon moi, d'une exagération qui pourrait être le signe d'une certaine idéalisation de son métier.

Une grande liberté de parole

D'un côté, ainsi que je l'ai relevé, une part de l'enthousiasme que Sabine semble éprouver pour son métier lorsqu'elle s'exclame que « *l'enseignement de la philosophie en particulier c'est passionnant* » (l. 3-4), est liée explicitement au sentiment de liberté pédagogique qu'elle dit ressentir et, plus particulièrement, au fait que cette liberté s'assortit, pour ses élèves aussi (l. 7), d'une « *grande liberté* » (l. 7) de parole. Dans l'analyse qu'elle en propose, cette liberté est conséquente puisque, comme je l'ai souligné, son ressenti fait dire à Sabine qu' « *on peut tout dire en fait* » (l. 10). Or, ainsi qu'en témoignent les thèmes d'échanges qu'elle évoque, cette liberté de parole qui ne rencontrerait aucune limite en cours de philosophie n'est pas anodine : dans l'ici et maintenant de l'entretien, Sabine, consciemment ou non, choisit d'évoquer, en particulier, des interrogations d'élèves autour du thème de la sexualité, c'est-à-dire des questions qui, comme y a insisté Freud⁵⁴⁸, sont en règle générale frappées de refoulement, que celui-ci soit imposé par l'institution scolaire ou soit un effet d'une inhibition individuelle.

De l'autre côté, dans le discours de Sabine, le cours de philosophie, par comparaison avec « *d'autres cours* » (l. 8), semble doué de qualités pédagogiques exceptionnelles : non seulement il faciliterait la levée de certaines inhibitions liées à la prise de parole, mais il permettrait également que, sur des sujets aussi polémiques que ceux qu'elle mentionne, cette parole puisse émerger en classe sans aucun heurt (l. 9), sans hostilité (l. 13) de la part des élèves, sans qu'il y ait « *jamais d'agressivité* » (l. 14). En effet, en vertu d'une neutralité intellectuelle et morale qui, selon Sabine, serait inhérente au questionnement philosophique (l. 60-62), le cours de philosophie serait de nature à contenir certaines pulsions d'agressivité des élèves (l. 56), élèves enclins, dans d'autres cours, à se montrer « *agressifs sur certaines questions* » (l. 56). En d'autres termes, dans la mesure où le questionnement philosophique suspendrait, selon Sabine, tout jugement de valeur, il permettrait à des élèves, non seulement de penser leurs pensées de façon apaisée, mais également de clarifier certaines de leurs représentations, en confrontant les discours séduisants (l. 116), dont celles-ci semblent être issues, à ce que dit la loi (l. 110). Dans l'analyse qu'en fait Sabine, le cours de philosophie, selon une nomenclature dont j'ai souligné la place symbolique qu'elle revêtait dans le discours de certains inspecteurs⁵⁴⁹, contribuerait ainsi à *instituer* l'élève comme sujet de son discours en introduisant en lui ce qu'André Pessel (Pessel, 1998, p. 169)⁵⁵⁰, dans un article que j'ai mentionné, appelait « la médiation de soi-même à soi-même » (p. 169). Je cite Sabine sur ce point : « *ça laisse une possibilité à la discussion de de naître et euh à la discussion entre les élèves mais même avec eux-mêmes / un questionnement de leur propre position* » (l. 68-69).

548. Je songe ici, en particulier, mais pas exclusivement, à la lettre ouverte de Freud au docteur M. Fürst (Freud, 1907/1992c). Freud, S. (1992). Les explications sexuelles données aux enfants. Dans J. Laplanche (Ed.), *La vie sexuelle* (9^e éd., p. 7-13). Paris : Presses universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1907)

549. Voir la section 3.3.2.1, page 117.

550. Pessel, A. (1998). La philosophie des programmes actuels de philosophie. *Le Débat*, 101(4), 165-170. doi : 10.3917/deba.101.0165.

Quelques doutes au sujet de cette idéalisation

Sans remettre en cause la possibilité qu'un cours de philosophie puisse se constituer à l'horizon d'un tel enjeu pédagogique, toutefois, comme me le laisse supposer de nombreux aspects de son témoignage que j'analyserai dans les sections suivantes, je ne suis pas certain que le discours de Sabine sur ce point ne soit pas, précisément, comme j'en fais l'hypothèse, une nouvelle expression d'une certaine idéalisation de son métier. Car, comme elle le concédera par ailleurs vers la fin de l'entretien, Sabine affirme explicitement ne pas avoir « *encore trouvé le / le moyen euh (elle laisse traîner ce "euh") de faire en sorte que les élèves s'intéressent aux problèmes* » (l. 297-298) philosophiques, c'est-à-dire, précisément, à une modalité centrale de cet enseignement. Dans son discours, l'intérêt de ses élèves pour le cours de philosophie apparaît beaucoup moins sous la forme d'une curiosité intellectuelle pour des problèmes dont elle estime qu'ils sont « *trop lointains* » (l. 299) de ceux-ci, que sous les traits d'une libre parole que viendrait nourrir un questionnement, notamment autour des thèmes de la sexualité et de la transgression, plus proche de préoccupations d'adolescents.

L'idéal de la mère bonne

Ces différents éléments d'énonciation m'ont ainsi amené à me demander, dans une première phase d'élaboration, si, à travers ces indices d'une idéalisation du cours de philosophie et de la position d'enseignante, le discours de Sabine ne serait pas infléchi par une identification inconsciente à ce que Didier Anzieu et René Kaës, dans leur ouvrage sur le rôle des fantasmes dans la formation (Kaës et al., 1975, p. 23)⁵⁵¹, appellent « l'idéal de la mère bonne ». Dans cette fantasmatique qui, dans le discours que tiendrait le formateur quand il s'identifie à la puissance maternelle (p. 23), recouvre la forme d'une mère « *généreuse, illimitée dans ses ressources et sa capacité de donner le plaisir* » (p. 23), il me semble en effet retrouver certains accents de l'enthousiasme avec lequel Sabine évoque la liberté totale de parole (l. 10) dont tous ses élèves seraient ravis : ces derniers, me dit-elle ainsi dès le début de l'entretien, « *sont curieux heureux de venir en cours très souvent* » (l. 16-17) et, « *en particulier* » (l. 17), « *les élèves des séries euh technologiques qui n'ont que deux heures de cours de philosophie par semaine* » (l. 17-18) et qui lui « *disent sans arrêt mais madame pourquoi pas avant et pourquoi nous on en a si peu (respiration marquée)* » (l. 18-19).

Sentiment d'injustice et sentiment de culpabilité inconscient

Puis, lors de nouvelles lectures de l'entretien, ayant observé à plusieurs reprises que Sabine me donnait à entendre une certaine empathie à l'égard d'élèves en difficulté scolaire et, en particulier, à l'égard des élèves des sections technologiques, j'ai été amené à réexaminer cet aspect de son discours. En effet, lorsque, donnant la parole à ces derniers, elle me rapporte ce que lui disent ceux-ci — « *mais madame pourquoi pas avant et pourquoi nous on en a si peu* » (l. 19) —, je ressens l'évocation, par Sabine, de ces paroles d'élèves comme une expression

551. Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (1975). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

d'un sentiment d'injustice qui résonne en moi avec d'autres éléments d'énonciation. À travers cette idéalisation d'une parole qui ne connaîtrait aucune censure en cours de philosophie, je me demande en effet si Sabine ne chercherait pas inconsciemment à réparer certaines injustices sociales. Ainsi, lorsque, plus tard dans l'entretien, à la quinzième minute, elle évoquera certains élèves dont le « *capital culturel* » (l. 163) familial est « *élevé* » (l. 163) ou qui « *maîtrisent bien la langue française qui maîtrisent bien la discussion aussi logique qui savent eux argumenter eux trouver des objections répondre à des objections* » (l. 164-165), ce sera pour souligner le fait que ces compétences scolaires dont témoignent certains de ses élèves traduisent, pour elle, des différences sociales marquées. En effet, si ces aptitudes relèvent, selon elle, « *de capacités qu'on développe eux / alors effectivement à l'école* » (l. 181), il s'agirait surtout d'aptitudes que l'on cultiverait « *beaucoup chez soi en discutant avec ses parents eux en regardant les informations et en ayant un débat familial sur eux eux les événements de l'actualité etc.* » (l. 181-183). De ce fait, conclut-elle ainsi, « *les élèves qui n'ont pas ce cette culture-là eux ils ont plus de difficultés en philosophie* » (l. 183-184). En d'autres termes, comme m'incline à le supposer l'idée qu'émet Sabine selon laquelle le « *débat familial* » (l. 182) contribuerait au développement de ces capacités intellectuelles, il m'a semblé que le fait qu'elle donne la parole aux élèves, en classe, que ce soit sous la forme de discussions autour de sujets d'actualité ou qu'il s'agisse de les faire discuter entre eux à travers le dispositif du colloque des philosophes, pourrait être, non pas seulement un effet de cette fantasmagorie de formation dans lequel l'idéal de la mère bonne jouerait un rôle central, mais une expression d'un sentiment inconscient de culpabilité à l'égard de ses élèves, sentiment dont cet idéal d'une mère bonne serait une expression.

3.19.3. *Un métier passionnant et difficile*

Ainsi que je l'ai indiqué au début de l'analyse de cet entretien, l'enthousiasme qui caractérise les premières paroles de Sabine tourne court. En effet, dès la deuxième minute de l'enregistrement, Sabine, évoquant ses difficultés professionnelles, emploie pour qualifier celles-ci un adjectif éloquent, ici souligné en caractères gras : « *après ce qui est **pénible** dans l'enseignement eux (petit rire étouffé) pour être tout à fait honnête* » (l. 20-21). L'honnêteté à laquelle elle fait allusion est elle-même significative. En effet, en s'exprimant de cette manière, Sabine semble admettre à demi-mot qu'elle aurait exagéré quelque peu ses premières paroles. Parmi les difficultés qu'elle évoque ainsi et les inquiétudes que celles-ci semblent susciter chez elle, outre la question du temps de correction des copies, thème qui apparaît en premier dans son évocation et que j'ai déjà abordé, la question de sa responsabilité pédagogique semble centrale. Dans les sections qui suivent, je vais donc, dans un premier temps, évoquer ces difficultés, puis, j'examinerai quelques hypothèses au sujet du sens psychique inconscient qu'elles pourraient recouvrir pour Sabine.

3.19.3.1. *L'enseignement de la dissertation*

L'un des premiers ressentis de pénibilité professionnelle qu'exprime Sabine concerne « *l'exercice de la dissertation* » (l. 25) qu'elle juge « *extrêmement difficile* » (l. 25) et « *très pénible*

à enseigner (*petit rire étouffé*) » (l. 31-32). En effet, il s'agit, selon elle, d'un exercice qui est « *en fait très codifié* » (l. 25), code que les élèves auxquels elle est « *confrontée* » (l. 27) « *maîtrisent très mal* » (l. 28). Par ailleurs, elle constate que ces derniers « *sont très angoissés à l'idée d'échouer* » (l. 32-33) et qu'« *en plus ils ils échouent (petit rire étouffé) c'est-à-dire que même quand ils y passent du temps euh c'est souvent euh c'est souvent raté (petit rire étouffé)* » (l. 33-34).

Un exercice pénible à enseigner

Dans cette évocation d'un exercice central du cours de philosophie, exercice qui constitue, selon une expression de Mark Sherringham que j'ai déjà mentionnée, l'un des deux *piliers* de cet enseignement (Sherringham, 2006, p. 64)⁵⁵², un élément d'énonciation retient plus particulièrement mon attention. Au cours de cette séquence qui intervient dès la deuxième minute de l'entretien, j'observe que Sabine, à cinq reprises, étouffe de petits rires, chaque fois à des moments où elle me semble se référer à des sources de tension psychique potentielle : qu'il s'agisse de situations de pénibilité professionnelle — « *donc euh après ce qui est pénible dans l'enseignement euh (petit rire étouffé) pour être tout à fait honnête* » (l. 20-21) —, de points de désaccords pédagogiques — « *même si euh beaucoup de gens prétendent que y a pas de méthode pour faire une dissertation (petit rire étouffé) euh je pense que c'est pas vrai* » (l. 25-27) — ou de questions de responsabilité à l'égard de l'apprentissage et de la réussite des élèves — « *donc ça c'est d'abord très pénible à enseigner (petit rire étouffé) parce que les élèves trouvent ça difficile* » (l. 31-32); « *ils sont très angoissés à l'idée d'échouer et en plus ils ils échouent (petit rire étouffé)* » (l. 32-33); « *même quand ils y passent du temps euh c'est souvent euh c'est souvent raté (petit rire étouffé)* » (l. 33-34) —, ces différents rires contrastent singulièrement avec le contenu de ces évocations. J'ai donc cherché à comprendre quels pourraient être les ressorts psychiques inconscients de cette expressivité.

L'expression d'un conflit psychique ?

Face à cette extrême difficulté de la pratique de la dissertation (l. 25), Sabine soutient que « *beaucoup de gens prétendent que y a pas de méthode pour faire une dissertation* » (l. 26). Ce faisant, elle exprime son désaccord sur ce point en me disant : « *euh je pense que c'est pas vrai* » (l. 27). Dans la mesure où il s'agit manifestement d'une allusion à laquelle elle n'apporte aucune précision, je ne saurais dire à quelles personnes elle se réfère ainsi. Je ne suis pas non plus en capacité d'identifier le destinataire auquel est indirectement adressé le petit rire qu'elle paraît étouffer (l. 26-27) lorsqu'elle évoque ces « *gens* » (l. 26). Néanmoins, comme je l'ai proposé dans la deuxième partie de ce travail⁵⁵³ tandis que j'abordais certaines questions liées à la pédagogie du cours de philosophie, il me semble que ce qu'elle dit ici pourrait être entendu, au moins à un premier niveau d'analyse, comme une critique voilée de la leçon de philosophie,

552. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur : <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

553. Voir la section 3.3.2.2, page 119.

leçon qui, notamment dans le discours de Mark Sherringham, constitue l'autre pilier, avec la dissertation, du cours de philosophie. En d'autres termes, je me demande si, dans cette séquence de l'entretien, Sabine, à demi-mot, ne critiquerait pas une exigence institutionnelle dont j'ai évoqué certains aspects⁵⁵⁴ et selon laquelle la méthode de la dissertation devrait être déployée dans la classe, par l'exemple que le professeur de philosophie peut donner en dissertant lui-même à l'oral, sans qu'il y ait lieu de proposer des exercices spécifiques de méthodologie de la dissertation. En ce sens, je ferai l'hypothèse que son rire, à ce moment de l'entretien, comme lors des autres occurrences que je viens de mentionner, pourrait exprimer un conflit psychique d'ordre professionnel.

Les élèves auxquels elle est confrontée

À travers son évocation des élèves auxquels elle dit être « *confrontée* » (l. 27), évocation dont les analyses me rappellent le constat que faisaient au sujet du cours de philosophie Jean-Louis Thiriet (Thiriet, 1999)⁵⁵⁵, puis, plus tard, Philippe Hoyer (Hoyer, 2007)⁵⁵⁶, deux professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire qui témoignaient alors de la difficulté d'enseigner cette discipline, Sabine souligne une différence notable entre le public qu'elle rencontre et certaines exigences institutionnelles relatives à l'enseignement de la dissertation. Ainsi, dès les premières minutes de l'entretien, m'expliquant que ses élèves « *maîtrisent très mal les euh les les codes institutionnels* » (l. 28), qu'il s'agisse de « *l'usage du langage* » (l. 28-29), des « *expressions* » (l. 29), des « *liens logiques* » (l. 29) ou de la « *forme d'une dissertation* » (l. 29-30), elle souligne à deux reprises la part significative que recouvrerait son implication personnelle dans ce constat. Ainsi me dit-elle : « *les élèves auxquels je suis confronté moi euh maîtrisent très mal les euh les les codes institutionnels* » (l. 27-28). Puis, employant à nouveau le pronom personnel *moi*, elle me dit aussitôt, en conclusion de cette analyse : « *donc moi je leur apprend à faire une dissertation* » (l. 30). Enfin, à la dix-septième minute, afin d'illustrer le constat selon lequel des élèves « *arrivent en terminale avec euh /// un capital culturel qui n'est pas euh celui de l'institution scolaire* » (l. 170-171), elle établit une liste des difficultés pratiques que ceux-ci rencontreraient dans la maîtrise de ces codes et me dit à leur sujet, énonçant à quatre reprises la même proposition : « *ils ont du mal* » (l. 173-174).

Comme le laisse supposer l'emploi qu'elle fait, dans cette séquence, du verbe *confronter*, verbe qui dénote une certaine violence, puisqu'il renvoie, dans ce contexte, à l'idée d'une opposition latente, voire d'un conflit et signifie se mesurer avec quelqu'un⁵⁵⁷, si les élèves qu'elle rencontre sont heureux de venir à ses cours parce qu'ils peuvent y satisfaire une curiosité dont j'ai évoqué certains aspects, l'enseignement de la dissertation contraste très nettement, dans le ressenti dont témoigne Sabine, avec la grande liberté de parole qu'elle évoque dès le début de l'entretien (l. 7). Partant de l'analyse de ces différents éléments, je me suis donc demandé à quel

554. Voir la section 3.3.2.5, page 121.

555. Thiriet, J.-L. (1999). Sur l'enseignement de la philosophie. *Le Débat*, 103(1), 189-192. doi : 10.3917/deba.103.0189.

556. Hoyer, P. (2007). L'enseignement de la philosophie à l'épreuve de l'individualisme. De la crise du sens au retour du sens ? *Le Débat*, 145(3), 69-83. doi : 10.3917/deba.145.0069.

557. Confronter. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

conflit psychique inconscient ces rires contenus pourraient correspondre et à quelles paroles ils pourraient se substituer. Plusieurs éléments me paraissent devoir être pris ici en considération.

Adapter sa pratique

D'un côté, vraisemblablement en raison de certains éléments d'énonciation auxquels je relie, par identification à Sabine, des aspects de ma propre pratique professionnelle, je comprends ce qu'elle évoque comme une allusion à un ensemble d'exigences institutionnelles dont je me suis efforcé d'établir certaines modalités dans la partie de ce travail qui est consacrée à la pédagogie de l'enseignement philosophique au lycée⁵⁵⁸. J'énoncerai ces exigences dans les termes suivants : si le professeur de philosophie a l'obligation professionnelle de préparer ses élèves aux épreuves du baccalauréat, il doit aussi, comme le soulignent des textes réglementaires que j'ai commentés, adapter sa pédagogie aux élèves qu'il rencontre. S'agissant de cette dernière exigence institutionnelle, de nombreux éléments du discours de Sabine me confortent dans l'idée qu'elle sait adapter sa pédagogie aux élèves de son établissement et aux situations d'enseignement inattendues qu'elle peut y rencontrer. Je vais donc tout d'abord, et afin de préciser ce point, rapporter certains de ces éléments d'énonciation.

Un exemple de dispositif pédagogique

Vers la fin de l'entretien, à la vingt-sixième minute, Sabine ayant conclu la séquence sur l'évocation de ses inquiétudes d'enseignant en me disant qu'« *on sait jamais comment un cours va se passer avant de l'avoir fait //* » (l. 272-273) et m'ayant ainsi dit, au sujet du cours qu'elle conçoit chez elle, qu'« *on peut pas savoir même si on l'a bien préparé même si on sait ce qu'on va y dire on sait pas euh comment ça va se passer* » (l. 275-276), elle poursuit en m'expliquant que, pour elle, enseigner consiste à chercher, « *toujours chercher à euh transmettre et comment transmettre et faire en sorte que euh ce soit accessible et en même temps pas simplificateur euh mais euh / et ça c'est c'est c'est un exercice difficile //* » (l. 301-303). Tandis que je la relance sur son emploi de l'adjectif *difficile* (l. 304), elle en vient alors à expliciter ce point en me confiant, non sans étouffer à nouveau un petit rire (l. 305), la difficulté, « *pour les professeurs* » (l. 305), de s'engager dans « *une réflexion euh toujours nouvelle sur les pratiques pédagogiques sur euh la façon d'enseigner* » (l. 306-307). Sans m'en dire davantage sur la nature de cette difficulté, elle m'expose néanmoins l'intérêt d'une telle démarche en me disant que « *ce qui est intéressant justement sur les pratiques pédagogiques c'est euh d'échanger avec les collègues (elle avale sa salive)* » (l. 307-308). Puis, elle me dit que cet échange est tout aussi intéressant, qu'il ait lieu avec « *les collègues de la même matière euh qui euh du coup euh emploient certaines méthodes parfois qu'on peut euh adapter pour nos propres cours* » (l. 308-310) ou avec « *les collègues d'autres matières aussi hein qui peuvent euh qui peuvent euh nous donner des pistes intéressantes* » (l. 310-311). En effet, ajoute-t-elle, cette réflexion collective « *permet aussi de varier de diversifier notre enseignement c'est-à-dire que on fait pas tout le temps du cours magistral* » (l. 311-312). Car, précise-t-elle, « *mettre les élèves au travail c'est très important*

558. Voir le chapitre 1, page 83.

que les élèves soient pas juste en train d'écouter et de prendre des notes » (l. 313-314), mais « que ce soient eux qui prennent en charge euh les questions le texte euh que euh ils apprennent / tout seuls ou à plusieurs hein en groupe à réfléchir face à un texte et à s'assurer entre eux que ils l'ont bien compris » (l. 314-316).

Poursuivant sur ce thème du travail des élèves, elle en vient alors à évoquer un dispositif d'apprentissage qu'elle met en place dans ses cours et qu'elle appelle un *colloque des philosophes* (l. 324). Ce dispositif débute par un travail des « *élèves en groupe* » (l. 326) autour de l'étude de textes philosophiques et se poursuit par l'organisation d'une assemblée où « *tous les philosophes représentés vont exposer euh leurs thèses et leurs arguments pour répondre à la question posée et ensuite ils vont se mettre à discuter entre eux* » (l. 333-335). Dans cet « *exercice* » (l. 335), m'explique Sabine, « *le professeur intervient très peu finalement* » (l. 335). En effet, poursuit-elle, « *il est l'organisateur du colloque mais euh c'est pas c'est pas lui qui prend la parole il ne représente aucun philosophe euh il ne prend pas la parole il laisse les élèves euh* » (l. 335-337).

Comme en témoigne cette séquence, Sabine, en dépit du fait qu'elle soit assez peu explicite sur cette évocation pédagogique, sait manifestement tirer enseignement des échanges qu'elle dit mener avec ses collègues enseignants et adapte sa pratique professionnelle aux élèves auxquels elle m'explique être « *confrontée* » (l. 27), en proposant à ces derniers des dispositifs pédagogiques qui, selon le verbe qu'elle emploie pour conclure l'évocation de cet aspect de sa pratique, *fonctionnent* (l. 343) auprès d'eux. En effet, conclut-elle au sujet de ses élèves, « *au moins ils prennent en charge la question et quand ils sortent du cours en général ils continuent à discuter du problème / donc ça ça fonctionne !!!* » (l. 342-343). En d'autres termes, non seulement Sabine sait ajuster et adapter sa pratique professionnelle, mais, selon toute vraisemblance, elle éprouve également un certain plaisir à évoquer cette réussite pédagogique, même si la relation de ce dispositif d'apprentissage n'intervient qu'à la fin de l'entretien. Je me suis donc demandé ce que pourrait traduire, sur le plan psychique inconscient, le fait qu'elle puisse étouffer de petits rires, à plusieurs reprises, alors même que certains aspects de sa pratique professionnelle apparaissent comme des sources manifestes de satisfaction.

Un modèle pédagogique difficilement réalisable ?

Si l'évocation des enseignements que Sabine dit tirer de ses échanges avec ses collègues témoigne d'un souci d'adaptation et de *recherche* (l. 300-301) pédagogiques, cet engagement dans une réflexion collective, ainsi qu'elle le concède elle-même en évoquant allusivement à ce sujet une certaine difficulté qu'éprouveraient « *les professeurs* » (l. 305) de cette discipline, est loin d'aller de soi dans l'enseignement de la philosophie. Sur ce point, je ferai l'hypothèse que deux raisons, au moins, pourraient être de nature à rendre cette tâche difficile. D'un côté, Sabine m'explique que ses collègues des autres disciplines peuvent contribuer, par ces échanges pédagogiques, à nourrir son propre questionnement de professeur de philosophie. Or, ainsi que je l'ai indiqué dans la section consacrée à l'analyse clinique d'un écrit d'inspecteur (Sherringham,

2006)⁵⁵⁹, on peut se demander si la difficulté qu'éprouveraient des professeurs de philosophie à s'engager dans cette démarche ne serait pas liée au fait que, comme en témoigne cet article, l'institution scolaire érige ouvertement le professeur de philosophie en « *instituteur* » naturel (p. 63) de ses élèves, faisant tenir à ce dernier, au moins fantasmatiquement, une place singulière, sinon prééminente au sein de l'organisation de l'enseignement secondaire. Car, si des groupes de travail entre pairs ont pu voir le jour, comme en témoigne l'existence, en France, de plusieurs associations de professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire, il s'agit d'initiatives privées. À l'exception d'une proposition récente, par l'inspection, de mettre en place, ponctuellement, un groupe de réflexion pédagogique entre enseignants de cette discipline qui ne serait pas animé par un inspecteur pédagogique régional, il n'y a pas, à ma connaissance, d'échanges de pratiques institués. L'institution scolaire, en effet, ne favorise guère un travail suivi en équipe disciplinaire, en dehors des conseils d'enseignement qui réunissent, sur des durées très courtes, au sein du même établissement, les professeurs d'une même discipline, en début et en fin d'année scolaire ou du conseil pédagogique, lequel rassemble des représentants d'enseignants de disciplines différentes, plusieurs fois au cours de l'année scolaire. Je me demande donc si cette solitude instituée de l'enseignant ne contribuerait pas à conforter, sur le plan fantasmatique, chez des professeurs de philosophie, une position d'autorité par rapport aux enseignants d'autres disciplines qui pourrait nous permettre de comprendre certaines des difficultés auxquelles Sabine fait allusion en évoquant le fait que l'enseignement de la philosophie « *demande une euh une réflexion euh toujours nouvelle sur les pratiques pédagogiques* » (l. 305-306).

De l'autre côté, en mentionnant la mise en œuvre du colloque des philosophes dans ses classes, Sabine évoque un dispositif d'apprentissage qui s'inscrit explicitement en rupture par rapport au modèle canonique de la leçon de philosophie, modèle auquel elle se réfère allusivement, notamment lorsqu'elle parle du cours qu'elle fait en général comme d'« *un cours assez magistral* » (l. 278), dans lequel l'autorité du professeur semble passer par une certaine souveraineté de la parole : « *je suis le professeur donc je parle* » (l. 269-270), me dit-elle ainsi. Or, dans le discours académique dont j'ai souligné certains aspects en analysant cet article de Mark Sherringham, la démonstrativité de la leçon de philosophie se suffit à elle-même, en vertu d'une exemplarité pédagogique dont le professeur de philosophie, en classe, doit porter témoignage. En d'autres termes, comme j'en fais l'hypothèse, l'une des compétences propres du professeur de philosophie, telle qu'elle apparaît notamment dans cet écrit d'inspecteur, participe manifestement d'une performance orale où il s'agirait, selon une expression du philosophe Pascal Engel que j'ai déjà citée (Engel, 1998, p.157)⁵⁶⁰, « de faire parler la philosophie même ».

Toutefois, comme en témoigne le discours de Sabine quand elle évoque ses difficultés à enseigner l'exercice de la dissertation, les élèves qu'elle rencontre, notamment, mais pas exclusivement, dans les séries technologiques, élèves dont certains, par exemple en terminale scienti-

559. Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*. Consulté sur <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>.

560. Engel, P. (1998). Réinventer la philosophie générale. *Le Débat*, 101(4), 157-164. doi : 10.3917/deba.101.0157

fique, peuvent aller jusqu'à lui dire qu'il y a « *trop de mots* » (l. 240) quand elle parle, éprouvent manifestement des difficultés d'apprentissage qui concourent à rendre difficile la réalisation de cette exigence. À titre d'exemple, évoquant la découverte, par des élèves de sections technologiques, de l'exercice de la dissertation, Sabine me dit : « *les élèves me disent tout le temps mais madame c'est difficile j'ai du mal j'y arrive pas* » (l. 205-206).

Ces différents indices m'ont ainsi amené à me demander, dans une première phase d'élaboration, si l'exigence pédagogique d'avoir à soutenir une position exemplaire dans la classe, exigence dont plusieurs écrits d'inspecteurs auxquels je me suis référé, portent témoignage, ne confronterait pas des enseignants, à l'image de Sabine, à une tâche difficilement réalisable sans concéder certains ajustements qui ne sont pas conciliables avec cette exemplarité. C'est l'une des raisons pour lesquelles je proposerai que la conscience de cet écart entre des exigences académiques et la réalité professionnelle de l'enseignement philosophique pourrait être une source de souffrance psychique conséquente pour des enseignants de philosophie. Ainsi, dans le chapitre 2 de son ouvrage sur la philosophie comme discipline d'enseignement, Sébastien Charbonnier (Charbonnier, 2013) soulignait l'influence qu'aurait pu exercer sur le « sentiment de culpabilité » de certains professeurs de philosophie (p. 55) une « “doctrine officieuse”, qui a tout d'une doctrine officielle » et selon laquelle « la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie, et tout professeur bon en philosophie est *ipso facto* bon pédagogue » (p. 55-56). Selon cette doctrine, en effet, la pédagogie serait « une béquille techniciste pour les professeurs trop peu doués en philosophie. » (p. 56)⁵⁶¹

3.19.3.2. *Les inquiétudes de Sabine*

Puis, poursuivant mon travail d'élaboration psychique, je me suis demandé si l'évocation de cette difficulté ne dissimulait pas le motif d'une autre inquiétude. À la quinzième minute de l'entretien (l. 151), en effet, Sabine, évoquant une certaine crainte qu'elle éprouve (l. 154) à l'égard de la réussite des élèves au baccalauréat, m'explique qu'une « *grande grande inquiétude des professeurs de philosophie* » (l. 155-156), réside dans le fait que ces derniers ne sont jamais certains que les élèves qui ont « *travaillé sérieusement* » (l. 153) réussissent « *l'examen* » (l. 152). À l'appui de ce ressenti, Sabine évoque plusieurs raisons que je vais commenter pas à pas.

L'épreuve d'explication de texte

Quelques minutes avant la séquence que je viens de mentionner, Sabine, après avoir évoqué les difficultés qu'elle rencontre dans la préparation des élèves à l'exercice de la dissertation, en vient à parler de « *l'exercice d'explication de texte* » (l. 127-128), exercice dont elle me dit, employant les mêmes termes que pour la dissertation, qu'il est « *extrêmement difficile* » (l. 128). Dans l'analyse qu'elle propose de cette difficulté, celle-ci aurait plusieurs causes. D'un côté, il s'agit d'expliquer « *un texte d'un auteur de la tradition philosophique donc euh une*

561. Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*. Paris : Éditions du Seuil.

langue à laquelle les élèves sont pas habitués (elle avale sa salive) » (l. 129-130). En effet, m'explique Sabine, si ceux-ci « en ont lu toute l'année » (l. 130-131), « un an enfin huit mois de lectures de philosophes euh ne suffit pas pour euh se familiariser avec la langue des philosophes » (l. 131-132), puisque, ajoute-t-elle aussitôt, il n'y a pas une langue philosophique, mais plusieurs langues de philosophes. Je la cite : « enfin les langues des philosophes plutôt puisque ils⁵⁶² ne parlent pas enfin ils n'emploient pas toujours euh / les mêmes notions dans le même sens etc. » (l. 132-134).

Lorsque, relisant la transcription de cette séquence de l'entretien, mon attention fut attirée par l'analyse de cette difficulté, je rattachai d'abord celle-ci à une observation que fait Sébastien Charbonnier (Charbonnier, 2013, p. 109)⁵⁶³, observation que j'ai déjà évoquée, dans la partie de son ouvrage de 2013 dans laquelle il se proposait de « brosser un portrait critique de l'enseignement de la philosophie tel qu'il s'est rêvé être. » Pour cet auteur, l'enseignement philosophique reposerait sur un paradoxe dont l'institution dénierait l'évidence : alors même que l'apprentissage de la philosophie requiert de nombreuses années d'étude consacrées à se familiariser avec son discours et qu'une part du « prestige social et symbolique » (p. 129) qui s'attache à son nom provient précisément d'une mythologie qui en valoriserait la difficulté (p. 129), les élèves de terminale sont évalués sur la base d'une compétence qu'il ne peuvent pourtant avoir acquise au terme d'une seule année scolaire. Puis, il me sembla que, dans le discours de Sabine, le sens latent de plusieurs éléments d'énonciation ne pouvait pas se réduire à une difficulté d'ordre strictement pédagogique. C'est ce point que je vais donc développer à présent.

La « grande grande inquiétude » des professeurs de philosophie

Poursuivant cette évocation de la difficulté d'exercer son métier, Sabine, changeant de thématique, m'explique que « l'indétermination du programme de philosophie » (l. 140-141) suscite en elle, comme « pour les professeurs de philosophie » (l. 156), une « grande grande inquiétude » (l. 156). En effet, m'explique-t-elle, si « on peut jamais traiter une notion de façon exhaustive » (l. 137-138), néanmoins, « il faut que je la traite de façon suffisamment problématisée et euh / et que j'envisage suffisamment de problèmes sur chaque notion euh pour que les élèves soient capables de traiter le sujet du bac » (l. 138-140).

Dans l'explication assez détaillée qu'elle donne de cette difficulté, j'observe que sa référence à la réalité professionnelle est soulignée, ainsi que me paraît en témoigner son emploi réitéré du verbe *avoir*, lequel, manifestement, renvoie à l'incidence du programme sur son acte professionnel comme à un élément irréductible. Ainsi me dit-elle successivement : « **on** a un programme » (l. 126), « **y a** aussi l'exercice d'explication de texte » (l. 127-128), « **j'ai** ce programme-là » (l. 134), « **y a** des notions au programme » (l. 136), « **j'ai** quand même un programme et **j'ai**

562. Comme je l'ai déjà signalé, Sabine détache souvent ses mots les uns des autres et ne marque pas certaines élisions. Dans le cas présent, elle ne respecte pas l'élision entre la conjonction de coordination *puisque* et le pronom personnel *ils*. J'ai donc laissé cet usage dans la transcription de ses paroles.

563. Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*. Paris : Éditions du Seuil.

quand même y a quand même des exigences assez importantes en philosophie » (l. 150-151).

Par ailleurs, dans cette analyse, se dessine assez clairement une alternance entre, d'une part, des injonctions dont le repérage m'incline à faire l'hypothèse d'une certaine prégnance de sa conscience professionnelle dans ce moment d'évocation et, d'autre part, une prise en considération de la réalité qui m'évoque l'expression d'une certaine résignation. Ces éléments d'énonciation sont les suivants : d'un côté, après avoir employé le verbe d'obligation *devoir* — « **on doit** les préparer à deux exercices difficiles » (l. 126-127) —, Sabine énumère un ensemble d'injonctions qu'elle exprime au moyen d'un emploi répété du verbe *falloir*, verbe qui, dans ce contexte et sur le plan manifeste, dénote l'idée d'une nécessité professionnelle :

- « **il faut** que je les prépare aux exercices du baccalauréat » (l. 134-135)
- « **il faut** aussi que euh je leur je les prépare au programme » (l. 135)
- « y a des notions au programme qu'**il faut** traiter » (l. 136)
- « **il faut** que je la traite » (l. 138)

Or, au cours de cette évocation, les mots qu'elle emploie pour qualifier ce qu'il lui est *possible* de faire — et non ce qu'elle *doit* ou ce qu'il lui *faut* faire — contrastent très nettement avec la prégnance de ces injonctions dans son discours. Je la cite :

- « y a des notions au programme qu'il faut traiter (grande respiration suivie d'un "hum") et euh que **j'essaye de** » (l. 136-137)
- « **on peut jamais** traiter une notion de façon exhaustive » (l. 137-138)

Enfin, en conclusion de cette séquence, elle me dira qu'« *on n'a pas le temps (rire) donc on fait ce qu'on peut* » (l. 198), soulignant à nouveau le contraste qu'elle paraît ressentir entre ce qu'il lui *faudrait* faire et ce qu'il lui est *possible* de mettre en œuvre en classe.

Ainsi, comme je l'évoquais brièvement plus haut, ce qu'elle dit au cours de cette séquence paraît être à l'image de son évocation de la difficulté d'enseigner l'acte de disserter aux élèves : sur ce point, son témoignage me semble résonner de manière très contrastée avec la liberté qu'elle soulignait au début de l'entretien lorsqu'elle affirmait, avec un enthousiasme nettement perceptible dans sa voix, qu'« *on a euh beaucoup de liberté dans notre enseignement / euh effectivement on a un programme hein / mais euh y a pas de euh (elle laisse traîner le "euh") enfin on le traite comme on veut* » (l. 4-6). En effet, m'explique-t-elle aussitôt, cette liberté pédagogique, qui est conséquente puisqu'elle lui fait dire « *enfin bon bref on fait / vraiment ce qu'on veut* » (l. 142-143) a un revers : l'« *indétermination du programme de philosophie* » (l. 140-141) suscite en elle une inquiétude, la crainte que ses élèves ne « *tombent sur un sujet de dissertation euh qui envisage une notion du programme* » (l. 145-146) qu'elle n'aurait « *pas du tout du tout traitée euh / sous cet angle-là / (grande respiration)* » (l. 146-147). Dans ce cas, m'explique-t-elle, « *ils seront pas tout à fait capables de voir le problème et de le traiter correctement* » (l. 147-148). Plusieurs lectures successives de cette séquence de l'entretien m'ont ainsi amené à me demander si, par delà l'expression de cette inquiétude professionnelle, le témoignage de Sabine ne recèlerait pas une crainte plus étroitement liée à une fantasmagorie de formation.

Une « grosse responsabilité »

En effet, si Sabine établit un lien manifeste entre cette inquiétude et la difficulté pédagogique dont celle-ci découlerait, j'observe également qu'elle associe aussitôt le ressenti de cette inquiétude avec une particularité du cours de philosophie par rapport à l'enseignement d'autres disciplines. Dans la mesure où cet enseignement n'est assuré qu'en classe de terminale, les élèves, m'explique-t-elle ainsi, ne connaissent, de ce fait, qu'un seul professeur de philosophie au cours de leur scolarité secondaire. Je la cite : « *on s'inquiète pour eux pour leur réussite euh ben effectivement alors **je pense que c'est lié aussi** à la philosophie euh on n'a qu'un prof de philosophie* » (l. 245-247). Puis, poursuivant cette explication, Sabine évoque le fait que, pour « *la plupart des élèves* » (l. 249), « *le prof qu'ils auront eu en terminale* » (l. 251-252) sera « *le seul lien qu'ils auront eu dans leur vie euh à moins qu'ils décident de de s'y remettre plus tard le seul lien qu'ils auront eu dans leur vie avec la philosophie* » (l. 249-250). En conséquence, me dit-elle aussitôt, « *on a quand même une grosse responsabilité euh une responsabilité euh vis-à-vis de l'enseignement de la philosophie mais aussi euh vis-à-vis des élèves par rapport à leur examen hein il faut les préparer à l'examen* » (l. 252-254).

Dans cette séquence, deux éléments d'énonciation retiennent plus particulièrement mon attention. Il s'agit, premièrement, de la signification existentielle que semble accorder Sabine au fait, pour l'élève, de n'avoir « *qu'un prof de philosophie* » (l. 246-247). Cette particularité scolaire dont j'observe, au passage, qu'elle l'énonce en employant le pronom personnel *on*, comme si cette expérience concernait indifféremment toute personne, y compris le professeur de philosophie, Sabine semble la mentionner comme si, du fait de cette particularité, il s'agissait d'un fait humain exceptionnel, comme lorsque l'on évoque les moments marquants d'une vie, moments uniques et singuliers, qu'il s'agisse d'un fait personnel ou d'un événement historique. Il s'agit, deuxièmement, des mots qu'elle emploie pour évoquer ce fait exceptionnel. Ses paroles sont en effet très suggestives, puisque c'est en termes de « *lien* » (l. 249) qu'elle en parle, insistant, à deux reprises (l. 249 ; l. 251), sur son unicité, en prononçant chaque fois, mot pour mot, la même proposition, soulignée ici en caractères gras : « ***le seul lien qu'ils auront eu dans leur vie avec la philosophie c'est euh / le prof qu'ils auront eu en terminale*** » (l. 250-252).

Ainsi, dans le témoignage de Sabine, tout semble se passer comme si le professeur de philosophie portait une responsabilité conséquente à l'égard des élèves et de leur lien ultérieur, non pas seulement à la philosophie, mais à la vie elle-même. En effet, évoquant son sentiment d'une certaine injustice à ce que certains élèves, qui savent argumenter, s'en sortent mieux à l'épreuve du baccalauréat que des élèves qui n'ont pas appris à le faire (l. 209-211), Sabine m'explique que, ce qui la « *console* » (l. 213), par delà ce constat, c'est la pensée qu'elle ne « *les prépare pas qu'à l'examen* » (l. 214). Évoquant ainsi des élèves qui « *n'arrivent pas à faire une dissertation à la fin de l'année* » (l. 216-217), une dissertation « *qui suivrait les critères institutionnels* » (l. 217-218), elle m'explique que le cours de philosophie est « *enrichissant pour eux / et euh que ils en verront les fruits sans doute plus tard aussi sur la façon de construire leur réflexion* » (l. 219-220) et, en particulier, de « *se méfier* » (l. 220) de ce qu'elle appelle « *des pseudo argumentations séduisantes* » (l. 221).

Une crainte fantasmatique maternelle ?

Des élaborations successives autour d'associations auxquelles me renvoyait l'évocation des inquiétudes de Sabine m'ont ainsi amené à me demander si son discours ne serait pas infléchi inconsciemment par une crainte fantasmatique maternelle. Parmi plusieurs éléments d'énonciation qui ont orienté cette hypothèse, il en est un, en particulier, dont la résonance sur mon propre psychisme a joué un rôle conséquent dans l'analyse de cet aspect du discours de Sabine.

Cet indice m'a été suggéré par l'utilisation qu'elle fait de l'idée de *lien*. Lorsqu'elle évoque le rapport des élèves à l'étude de la philosophie, c'est en effet le mot auquel elle a recours pour qualifier la relation de ceux-ci à la discipline qu'elle enseigne. Or, si, dans ce contexte d'énonciation, ce mot recouvre manifestement l'acception d'un rapport entre des élèves et une discipline, Sabine, selon toute vraisemblance, l'emploie afin de souligner le rôle central que jouerait le professeur de philosophie dans ce rapport. Selon elle, en effet, celui-là est un intermédiaire : il est celui par qui la transmission d'une expérience philosophique s'accomplit dans la « *vie* » (l. 250) des élèves. Le repérage de cette fonction de médiation dans le discours de Sabine, mis en perspective avec plusieurs éléments de description de la fonction qu'exercerait selon elle, auprès des élèves, le cours de philosophie, m'a amené à demander si la mention de ce lien ne recèlerait pas certains traits d'identification à une position maternelle. C'est ce point que je vais préciser à présent.

La fonction maternelle et la formation de l'activité de penser

Si une élaboration autour de la notion de *lien* a pu me suggérer un rapprochement possible entre cette notion et la représentation du cordon ombilical qui relie une mère et son enfant, mon association avec la figure maternelle a émergé principalement comme un effet de la fonction de médiation que Sabine semble assigner au professeur de philosophie. Dans son discours, en effet, ce dernier paraît occuper une place symbolique dont plusieurs traits m'évoquent certaines caractéristiques que Piera Aulagnier attribue à la mère et au discours que celle-ci tient à son enfant dans les premiers mois de la vie de ce dernier. Au chapitre 4 de son ouvrage de 1975, *La violence de l'interprétation* (Aulagnier, 1975)⁵⁶⁴, analysant la fonction que recouvre le « discours de la mère dans la structuration de la psyché » de son enfant (p. 130), Piera Aulagnier propose l'hypothèse suivante : selon elle, la mère tiendrait, auprès de l'*infans*, un rôle de porte-parole dont l'une des fonctions retient ici plus particulièrement mon attention en raison de l'écho qu'elle suscite en moi par sa résonance avec certains aspects du discours de Sabine. Cette fonction consisterait à représenter le monde extérieur pour l'enfant, monde constitué par un « ordre » (p. 130) dont le discours de la mère énoncerait à ce dernier « les lois et les exigences » (p. 130). Comme le suppose Piera Aulagnier, la « voix maternelle » (p. 131), dans cette « première phase de la vie » (p. 131) d'un enfant, ferait ainsi « communiquer entre eux deux espaces psychiques » (p. 131) distincts : un espace interne singulier, celui de l'appareil psychique du nourrisson et un espace externe, cet « ordre extérieur » (p. 130) dont le milieu

564. Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : Presses Universitaires de France.

familial, dans un premier temps, constituerait auprès de l'enfant un « chaînon intermédiaire » (p. 129). Au cours de cette phase précoce de son développement, en effet, l'enfant percevrait et investirait ce « micromilieu » (p. 129) familial comme une « métonymie du tout » (p. 129), comme « le reflet d'une totalité » (p. 129) dont, selon Piera Aulagnier, il ne découvrirait ultérieurement « les caractères différentiels qu'au cours d'une série d'élaborations successives. » (p. 129)

Dans cette configuration psychique et sociale particulière, la voix de la mère et, par delà celle-ci, sa psyché tout entière, exercerait ainsi une fonction de vicariance auprès de son enfant, en jouant, pour ce dernier, un « rôle de prothèse » (p. 131) dont le travail consisterait, dans le prolongement de cette mise en communication entre ces deux espaces psychiques, à rendre progressivement possible le « pouvoir d'intellection » (p. 153) de l'enfant, c'est-à-dire sa « capacité de penser » (p. 153). Or, si cette capacité intellectuelle, dont Piera Aulagnier souligne le fait qu'elle « était attendue depuis toujours et préannoncée par le discours maternel » (p. 152), est perçue par la mère et par l'entourage de celle-ci principalement comme un effet d'une activité intellectuelle maternelle dont le langage constitue l'expression manifeste, son attente est l'objet d'un enjeu conséquent pour la mère. En effet, comme le propose Piera Aulagnier, la confirmation de la présence de ce « pouvoir d'intellection » (p. 153) chez l'enfant est attendue « comme ce dernier venu qui viendra confirmer à la mère la réussite ou l'échec de sa fonction maternelle. » (p. 153) À l'égard de cette activité de pensée dont l'enfant témoigne qu'il en a fait l'acquisition, la responsabilité de la mère est donc significative, car cette capacité signe le « bien-fondé » (p. 155) et le « bien-faire de sa fonction maternelle » (p. 155).

Dispositifs d'apprentissage et allègement psychique

Dans l'analyse que fait Piera Aulagnier de l'incidence de cette fonction sur la formation et le développement de l'activité de pensée chez l'enfant, il me semble que plusieurs hypothèses cliniques pourraient ainsi nous permettre de mieux discerner le tissage psychique très fin dans lequel le discours de Sabine, sur ce point, me semble être pris.

Lorsqu'elle évoque sa difficulté à transmettre certaines exigences intellectuelles propres au travail philosophique tel qu'il est proposé au lycée, Sabine, comme je l'ai indiqué, établit un lien étroit entre cette difficulté professionnelle, les difficultés des élèves eux-mêmes et le rôle que le milieu familial pourrait jouer dans la genèse de ces dernières. Ainsi m'explique-t-elle que certains élèves, qui « *vivent dans des familles où euh dans lesquelles on on on discute beaucoup on réfléchit ensemble euh eh bien ces élèves-là souvent réussissent bien l'épreuve à l'examen* » (l. 166-168), à la différence d'autres élèves qui, eux, ne bénéficient pas d'un « *capital culturel élevé* » (l. 163). C'est la raison pour laquelle je me demande si, lorsqu'elle évoque les difficultés de ses élèves et parle d'une « *grosse responsabilité* » (l. 252), Sabine ne ressentirait pas une crainte fantasmatique, celle de ne pas pouvoir opérer, auprès de ces élèves les plus démunis sur le plan social, cette « médiation de soi-même à soi-même » (Pessel, 1998, p. 169)⁵⁶⁵ dont j'ai

565. Pessel, A. (1998). La philosophie des programmes actuels de philosophie. *Le Débat*, 101(4), 165-170. doi : 10.3917/deba.101.0165.

souligné le rôle symbolique qu'elle jouait dans le discours de certains inspecteurs, médiation qui serait un signe du développement, par l'élève, d'une activité de pensée spécifique.

Dans cette hypothèse, j'ai cherché à comprendre quel rôle pourrait jouer son évocation du colloque des philosophes, ce dispositif d'apprentissage dont j'ai parlé et avec lequel il s'agit de faire travailler ensemble des élèves, puis de leur demander d'être les porte-paroles des philosophes qu'ils ont lus. Je me suis demandé, en particulier, si ce dispositif pédagogique ne permettrait pas à Sabine d'alléger une part de l'inquiétude qu'elle ressent à l'égard de ce sentiment de responsabilité. En effet, dans ce dispositif qui a été conçu, selon elle, afin que ce soient des élèves qui « *qui prennent en charge euh les questions le texte* » (l. 314) et « *apprennent / tout seuls ou à plusieurs hein en groupe à réfléchir face à un texte et à s'assurer entre eux que ils l'ont bien compris* » (l. 315-316), le professeur, m'explique-t-elle, « *intervient très peu finalement il est l'organisateur du colloque mais euh c'est pas c'est pas lui qui prend la parole il ne représente aucun philosophe euh il ne prend pas la parole il laisse les élèves* » (l. 335-337). En effet, précise Sabine, « *quand les élèves travaillent en groupe par contre je passe dans les dans les groupes pour m'assurer que ils arrivent à comprendre le texte qu'ils sont pas bloqués qu'ils arrivent à voilà euh* » (l. 338-340). À cette occasion, elle constate que « *ça donne des choses parfois assez drôles parce que ils comprennent malgré tout pas parfaitement leur texte mais (elle laisse traîner ce "mais") // au moins ils prennent en charge la question* » (l. 340-342). Or, comme elle le souligne elle-même, non sans en rire quelque peu, en procédant ainsi, les élèves comprennent qu'ils ont besoin de l'éclairage de leur professeur : comme si, de leur difficulté à comprendre un texte et, en ce sens, à bien-penser, Sabine pouvait se sentir confirmée dans sa capacité à exercer sa fonction, ce que, en temps ordinaire, c'est-à-dire lorsqu'elle occupe une fonction magistrale, elle ne pourrait pas faire.

3.20. BILAN : SABINE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Comme je l'ai indiqué en analysant pas à pas de nombreux indices, qu'il s'agisse d'éléments d'énonciation ou d'épiphénomènes acoustiques, la transcription du discours de Sabine a eu plusieurs incidences sur les élaborations psychiques auxquelles l'analyse de cet entretien a donné lieu. Rétrospectivement, je me demande si la première réaction d'agacement que j'eus à l'issue de l'enregistrement de l'entretien n'était pas elle-même un autre effet de l'une de mes identifications à la figure du Romain du tableau de Poussin dont j'ai parlé précédemment : au sortir de cet entretien, en effet, et alors que j'avais déjà dépensé une énergie psychique assez considérable en m'affrontant à la difficulté de trouver l'adresse de Sabine, mon insatisfaction était sensible tant j'avais l'impression de n'avoir rien entendu d'elle qui m'eût permis d'exploiter la transcription de l'enregistrement. Puis, comme je l'ai relaté au début de l'analyse de cet entretien, un élément d'observation m'a amené à faire l'hypothèse que j'aurais peut-être arraché une part de ses paroles à Sabine, et qu'ainsi, à travers, notamment, certaines de ses manifestations corporelles, elle aurait cherché inconsciemment à exprimer un ressenti qu'elle ne pouvait pas dire explicitement.

Sur ce point, des élaborations successives m'amènent à remanier ce que j'avais supposé en

première approche. J'avais cru en effet percevoir, dans un discours dont j'ai pu souligner certains aspects souvent confus et allusifs, une certaine réticence de Sabine à évoquer ouvertement des difficultés professionnelles. Au terme de cette analyse, je ferai l'hypothèse qu'une partie de cette confusion pourrait être un effet de certains mouvements psychiques plus archaïques que l'évocation de ces difficultés aurait pu concourir à faire émerger au cours de notre rencontre. Je pense ici, en particulier, à certains traits d'identification inconscients à une figure maternelle, figure concomitante d'une préoccupation psychique latente dont j'ai proposé, à titre d'hypothèse, qu'elle pourrait avoir infléchi certaines séquences du discours de Sabine, notamment lorsque celle-ci aborde la question de ses difficultés à transmettre l'expérience philosophique à un public manifestement peu enclin à investir des processus intellectuels tels que l'apprentissage de la problématisation. À l'occasion de cette évocation (l. 162-184), en effet, il m'a semblé que se nouaient à ses paroles des éprouvés qui, bien qu'articulés à des réalités sociales — le capital culturel de ses élèves, la maîtrise de la langue, les difficultés des élèves à penser selon certaines normes intellectuelles — résonnaient également en moi comme une expression potentielle d'une préoccupation inconsciente de Sabine. Car, comme je me suis efforcé de le souligner, si c'est à des préoccupations strictement pédagogiques qu'elle associe, en première analyse, la « *grosse responsabilité* » (l. 252) qu'elle dit ressentir, plusieurs éléments d'énonciation m'ont porté à faire l'hypothèse que cette responsabilité professionnelle pourrait être en partie fantasmatique et renvoyer, notamment, à la crainte inconsciente de ne pas être suffisamment en capacité d'exercer une fonction maternelle, fonction psychique constitutive, dans l'hypothèse de Piera Aulagnier à laquelle je me suis référé, du développement d'une pensée autonome chez l'enfant.

Parvenu au terme de l'analyse de cet entretien, ces éléments d'observation et d'analyse m'ont ainsi amené à me demander si le témoignage de Sabine ne porterait pas la marque d'un entremêlement irréductible, indiscernable en première approche, entre des éléments d'expérience issus d'une pratique professionnelle, justiciables d'une analyse objectivante et un ensemble d'éprouvés irrigués par une fantasmatique de formation. Cette dernière élaboration m'a également permis de reconsidérer une hypothèse que j'avais explorée dans la deuxième partie de ce travail lorsque j'ai cherché à savoir si certains écrits institutionnels pouvaient contribuer à infléchir des pratiques d'enseignants. Rétrospectivement, et compte tenu, notamment, des hypothèses que l'analyse de cet entretien a pu faire émerger, je ferai la supposition suivante : si un discours relevant d'une didactique normative, en raison, en particulier, d'éléments latents de nature fantasmatique, peut concourir à infléchir le discours d'enseignants sur leurs pratiques pédagogiques, il ne saurait être seul en cause : comme l'a proposé Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001)⁵⁶⁶, en effet, de même que les contraintes didactiques d'une situation d'enseignement peuvent participer à la réactivation, chez l'enseignant, de « scénarios fantasmatiques » (p. 165) dont celui-ci n'est pas conscient, de même, on peut se demander si l'évocation, par Sabine, dans l'ici et maintenant de l'entretien, de certaines difficultés d'ordre pédagogique n'aurait pas trouvé à se nouer, par delà certaines injonctions institutionnelles auxquelles elle fait

566. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

allusion, à des contraintes psychiques personnelles.

3.21. CINQUIÈME ENTRETIEN : SYLVAIN

3.22. LES CIRCONSTANCES DE L'ENTRETIEN

Cet entretien, le cinquième dans l'ordre chronologique d'enregistrement, a été réalisé au mois de mai 2014.

3.22.1. *La négociation de l'entretien*

J'ai obtenu le contact de Sylvain, le professeur de philosophie avec lequel je me suis entretenu, par l'intermédiaire d'un collègue, professeur d'histoire-géographie dans mon établissement, dont l'épouse travaille dans un lycée de la région parisienne. J'ai d'abord présenté ma demande à ce collègue en lui expliquant que je cherchais à m'entretenir avec des professeurs de philosophie dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation. Comme pour les entretiens précédents, je l'ai également invité à présenter ma demande d'entretien sans mentionner le fait que je suis moi-même professeur de philosophie, mais en respectant autant que possible les termes suivants :

Quelqu'un que tu connais et qui fait une recherche en sciences de l'éducation souhaiterait mener un entretien avec un professeur de philosophie.

Dans la mesure où c'est à son épouse que mon collègue a présenté ma demande d'entretien, je ne saurais dire dans quels termes celle-ci a pu être énoncée à Sylvain : je me demande, par exemple, s'il lui a été facile de ne pas faire état à celui-ci du fait que je suis moi-même enseignant. Par ailleurs, à ce jour, je ne dispose d'aucune information qui me permettrait de connaître les liens qu'entretenaient mutuellement l'épouse de mon collègue et Sylvain : se connaissaient-ils personnellement ? Étaient-ils amenés à travailler ensemble et selon quelles modalités ? Avaient-ils, par exemple, des classes en commun ?

3.22.1.1. *Modalités de la prise de contact*

Le contact avec Sylvain s'est fait en deux temps : mon collègue professeur d'histoire-géographie ayant obtenu de son épouse l'adresse électronique de Sylvain, j'ai contacté celui-ci d'abord par Internet, suivant le protocole que j'ai décrit dans les précédents entretiens. Puis, Sylvain m'ayant donné son accord pour que je le contacte par téléphone, je l'ai appelé au numéro qu'il m'avait indiqué.

3.22.1.2. *Premier contact au téléphone*

Ce premier contact téléphonique a été assez bref. Après avoir expliqué à Sylvain que je faisais une recherche sur l'enseignement de la philosophie au lycée et que, dans ce cadre, je cherchais à faire des entretiens avec des enseignants de philosophie, je lui ai indiqué que l'entretien serait

enregistré et que sa transcription écrite s'assortirait d'une règle de confidentialité. Puis, nous avons convenu ensemble d'un jour de rendez-vous. Assez spontanément, je dirais même à son initiative, Sylvain m'a proposé que l'entretien ait lieu le jour de mon choix, dans le lycée où il exerce. Nous avons alors décidé de nous retrouver un vendredi après-midi, dans le hall de son établissement scolaire.

3.22.1.3. Le choix du prénom

Quelques heures après l'enregistrement de l'entretien, alors que je réfléchissais au choix d'un pseudonyme pour Sylvain, ce prénom s'est imposé assez vite à moi. J'ai cherché à savoir pourquoi, en associant librement à partir des résonances que suscitait en moi le prénom *Sylvain*.

Souvenir d'un camarade de collège

En associant psychiquement autour de ce dernier, je me suis souvenu d'une discussion que j'avais eue avec un ancien camarade de collège, retrouvé par hasard, qui s'appelait lui-même Sylvain et qui était alors surveillant dans un lycée, celui-là même dans lequel j'exerçais au moment de cet entretien. Tandis que nous évoquions, lui et moi, la question de la discipline dans les classes des établissements scolaires du second degré, je lui fis part de mon projet d'enseigner la philosophie. Il me dit alors, mais sans apporter la moindre précision à cette affirmation, qu'il repérait très aisément, dès leur entrée en fonction dans son lycée, et simplement en les voyant, les nouveaux enseignants qui rencontreraient des problèmes de discipline dans leurs classes. Il est possible que certains aspects du discours de Sylvain au cours de l'entretien m'aient orienté vers ce souvenir et aient influencé le choix de ce prénom. Je pense ici en particulier aux premières paroles qu'il prononce lorsqu'il évoque les difficultés de ses débuts dans l'enseignement. Peut-être ai-je assimilé Sylvain, professeur de philosophie, aux enseignants en difficulté auxquels Sylvain, mon camarade, faisait allusion. Mais, dans ce cas, pourquoi donner à cet enseignant le prénom d'un camarade qui ne se montrait pas très tendre dans la description qu'il faisait des enseignants en difficulté ? Et pourquoi lui donner le prénom de quelqu'un qui m'expliquait à demi-mot, s'adressant probablement en moi au futur enseignant, que certains professeurs pouvaient être en souffrance dans leurs classes ?

Quelques associations autour d'un prénom

Si je me laisse aller à associer psychiquement et m'efforce de déplier quelque peu certains aspects de la logique inconsciente de ce choix, je note que j'attribue à Sylvain le prénom d'une personne qui m'a mis un jour dans la situation d'avoir à me représenter indirectement la difficulté d'être enseignant et qui, ce faisant, cherchait manifestement à déposer en moi un aspect sans doute désagréable de sa propre perception de la condition enseignante, mais dont Sylvain, le professeur de philosophie, ne me parle, lui, qu'à demi-mot : non pas seulement le fait que certains enseignants puissent être chahutés dans leurs classes, mais l'une des conséquences de ces chahuts, soit la souffrance psychique que ceux-ci peuvent induire.

Dans tous les cas, l'association de ce prénom à un épisode au cours duquel un camarade de collège évoque la difficulté du métier d'enseignant, n'est probablement pas anodine. Je serais tenté de dire que le choix de ce prénom, sur le plan de mon propre contre-transfert de chercheur, signe peut-être quelque chose d'un ressenti que l'enregistrement de l'entretien a produit sur moi et que j'exprimerais dans les termes suivants : à l'issue de notre rencontre, Sylvain a laissé en moi l'impression d'un enseignant dont l'apparente apathie pourrait dissimuler une certaine fragilité et une souffrance psychique que le temps lui aurait permis d'atténuer, mais qui resteraient plus ou moins vives, comme si certains éléments de sa personne et de son discours m'avaient incliné à voir en lui l'un des enseignants blessés auxquels mon camarade de collège faisait allusion.

3.22.2. La rencontre avec Sylvain

Lors de notre premier contact au téléphone, nous avons convenu, Sylvain et moi, de nous retrouver dans la salle des professeurs de son lycée. À mon entrée dans son établissement, celle-ci n'étant manifestement indiquée nulle part, je demande d'abord mon chemin à un agent d'accueil. Puis, ne parvenant pas à trouver cette salle dans un lieu que je ressens comme un dédale de couloirs, je m'adresse à une personne du bureau de la vie scolaire dont la porte d'entrée est ouverte. Enfin, non sans avoir parcouru plusieurs couloirs et emprunté un escalier en colimaçon, je parviens à trouver la salle des professeurs qui se trouve au bout d'un long corridor. À mon arrivée dans cette salle, je suis surpris de constater le calme presque irréel qui semble régner dans la pièce et qui contraste très nettement avec le bruit et l'agitation des couloirs que je viens de traverser : me tenant sur le seuil de la porte, j'aperçois trois hommes silencieux, assis et affairés, chacun de son côté. Sylvain paraît regarder dans le vide. Je me présente alors à lui.

3.22.2.1. Portrait de Sylvain

Sylvain est un enseignant d'une quarantaine d'années dont les débuts dans l'enseignement en tant que professeur de philosophie remontent à 1996, comme il me l'apprendra au cours de l'entretien. Légèrement plus grand que moi, il est vêtu ce jour-là d'un long manteau gris et porte avec lui un sac noir dont le cuir paraît usé. Son visage m'évoque celui d'un claveciniste allemand dont j'écoutais la discographie il y a près d'une dizaine d'années, Andreas Staier. Il me donne le sentiment, dans sa manière de me parler comme dans ses gestes, d'être animé d'une rigueur et d'une austérité assez similaires à celles que j'attribuais alors à cet artiste. Au moment où je me présente à lui en salle des professeurs, puis, dans les minutes qui suivent, lorsque nous nous déplaçons dans son établissement, Sylvain produit sur moi l'impression d'être absent ou d'avoir l'esprit occupé par des pensées. Peut-être est-il ce jour-là fatigué ou préoccupé : sa voix, en effet, me paraît assez peu tonique et je remarque qu'il prend régulièrement de longues respirations comme s'il éprouvait une certaine lassitude.

3.22.3. *Le lieu de l'entretien*

Sylvain me propose que nous nous dirigions vers une salle à laquelle il a déjà pensé et qui est disponible à cette heure de la journée. Chemin faisant, la sonnerie de l'interclasse retentit et nous traversons des couloirs occupés par de nombreux élèves dont les déplacements et les voix contribuent à amplifier très largement le volume sonore de l'établissement. Nous nous arrêtons devant une porte munie d'une serrure électronique que Sylvain ne parvient pas à ouvrir, faute de disposer du bon code de sécurité. Nous nous rendons alors au centre de documentation et d'information qui est situé tout près de l'endroit où nous nous trouvons, au fond du couloir, et par lequel nous accédons finalement à cette pièce.

3.22.3.1. *Éléments de description de la pièce*

Il s'agit d'un lieu de petite dimension, que je ressens comme un endroit assez contenant par son étroitesse, mais très lumineux en raison d'une baie vitrée dont la hauteur s'étend sur près de deux mètres et qui offre une large vue sur la cour intérieure du lycée. La pièce possède des caractéristiques physiques inhabituelles : d'un côté, en effet, un décrochement dans sa longueur en coupe la linéarité ; de l'autre côté, sa surface est réduite. Je me demande si cette pièce n'a pas été construite en prenant de l'espace sur le couloir existant. J'imagine mal en tout cas qu'elle ait pu être conçue selon ces dimensions dès l'origine.

La pièce n'est pas complètement silencieuse : provenant du couloir et bien qu'étouffés par les murs, les bruits de pas et les voix des élèves sont assez nettement perceptibles. Peut-être s'agit-il d'une pièce dédiée à l'étude. Quoi qu'il en soit, aucun signe distinctif ne me permet d'identifier sa fonction : je ne remarque, par exemple, aucune indication qui, comme dans le cas de l'entretien avec Laurence, me permettrait de reconnaître une salle occupée habituellement par les conseillers d'orientation. En revanche, les murs et le plafond de cette pièce ont été entièrement peints en blanc et cette couleur contraste nettement avec l'aspect blanc cassé des murs de l'établissement. Cet élément d'observation produit sur moi l'impression d'un lieu désaffecté ou utilisé comme espace de stockage. En effet, à l'exception de la table autour de laquelle nous prenons place et de deux chaises que nous utilisons, la pièce ne comporte aucun autre élément de mobilier, les seuls objets présents étant des cartons qui ont été déposés contre un mur.

3.22.3.2. *Remarques et associations autour d'un détail architectural*

En rassemblant ces différents éléments, je me demande si le choix de cette pièce à laquelle Sylvain me dit expressément avoir pensé avant que ne débute l'entretien, ne lui aurait pas été dicté inconsciemment. Il y a à cela plusieurs raisons.

Premièrement, la particularité architecturale que je viens d'évoquer — un lieu qui ne serait pas d'origine, mais qui aurait été aménagé *ad hoc* en fonction de besoins émergents —, me fait penser à la manière dont Sylvain, au fil des années, a modifié sa façon d'enseigner, concevant les cours qu'il donne en adaptant ceux-ci à un public spécifique qui n'est pas toujours « *attentif* » (l. 25).

Deuxièmement, j’observe que ce lieu, en raison de la couleur dominante qui recouvre ses murs et son plafond, m’évoque la symbolique d’une certaine neutralité : Sylvain ne m’a pas proposé de nous rendre dans une salle de classe dont les murs auraient pu être décorés par des affiches ou par des travaux d’élèves ou dans une salle dans laquelle il aurait l’habitude de travailler. La pièce qu’il a choisie me fait penser à un lieu aseptisé comme peut l’être un bloc opératoire. Dans ce lieu sans identité manifeste, je prends conscience du fait qu’à l’exception des cartons que je viens d’évoquer, je ne peux me raccrocher à aucun élément empirique que je pourrai identifier aisément : une pendule, une corbeille ou une affiche, par exemple. De ce fait, en songeant à cette neutralité apparente, je me demande si le choix de cette pièce ne serait pas pour Sylvain un moyen inconscient de suspendre chez moi toute représentation particulière qui me permettrait de le connaître mieux.

Troisièmement, en raison de cette couleur blanche dominante, le lieu m’évoque la manière dont certains films contemporains ont pu représenter les Cieux, ce dernier lieu renvoyant au domaine que la Bible attribue à Dieu comme sa résidence propre⁵⁶⁷. Un film en particulier m’y fait songer : il s’agit de l’œuvre cinématographique du réalisateur Tom Shadyac qui s’intitule, en français, *Bruce tout-puissant*⁵⁶⁸ et dans laquelle l’acteur américain Morgan Freeman interprète le personnage de Dieu, vêtu entièrement de blanc et vivant dans un lieu manifestement désaffecté dont les murs et les plafonds ont également été peints dans cette teinte. Il ne me semble pas que j’associe par hasard cette couleur de la pièce à une référence biblique : rétrospectivement, le lieu dans lequel se déroule l’entretien produit sur moi l’impression d’une certaine éthérisation, au double sens du mot, c’est-à-dire à la fois comme épure et comme anesthésie, comme s’il entraînait en congruence avec l’impression que produisent sur moi certains éléments d’énonciation du discours souvent allusif et désaffectivé de Sylvain. Comme je vais en effet l’établir, j’ai eu le sentiment, à plusieurs reprises au cours de l’entretien, que Sylvain tenait un discours en surplomb par rapport à lui-même, comme s’il affectait un détachement ou une désaffectation à l’image du lieu, lui-même sans identité, mais également sans âme.

3.22.4. *Le déroulement de l’entretien*

Comme les entretiens précédents dont la durée était autour de trente minutes, celui-ci a duré trente-deux minutes, depuis l’instant où j’énonce ma consigne jusqu’au moment où l’enregistrement sera arrêté. Je ferai au sujet de la durée de cet entretien la remarque suivante. Rétrospectivement, je me demande si je n’ai pas eu inconsciemment le sentiment d’infliger une épreuve à Sylvain en lui proposant de s’exprimer librement à partir de ma consigne. Si j’avais eu moi-même à m’exprimer librement sur la manière dont je vis le fait d’enseigner la philosophie, il est vraisemblable que, dans des circonstances analogues à celles de cet entretien — un lieu de rendez-vous qui est aussi un lieu professionnel —, et même rompu à associer librement, j’aurais

567. Je me réfère ici au passage de l’*Ancien Testament* qui figure dans le *Premier livre des Rois*, 8 : 43 : le roi Salomon s’adresse à Dieu et dit : « toi, tu écouteras dans les cieux, lieu de ton habitation ». Dans l’édition de la Bibliothèque de la Pléiade (Gallimard, 1956), la citation se trouve à la page 1065.

568. Carrey, J., Bostick, M., Brubaker, J. D., Fields, L., Koren, S., O’Keefe, M., Shadyac, T., (producteurs), Shadyac, T. (réalisateur) et Koren, S., O’Keefe, M., Oedekerck, S. (scénaristes). (2003). *Bruce Almighty*. États-Unis : Universal Pictures.

pris soin de choisir mes mots afin d'éviter d'avoir à les charger d'affects auprès d'un inconnu. Je serais donc tenté de dire que s'il m'eût été possible de procéder davantage à des relances en miroir, ce qui aurait probablement eu pour effet de faciliter le travail associatif de Sylvain et d'augmenter ainsi la durée de l'entretien, il est aussi vraisemblable que j'aie pu être sensible aux signes que Sylvain m'a semblé m'adresser à plusieurs reprises en me disant, par exemple, qu'il avait *déjà* répondu à ma question. Peut-être ai-je en effet accueilli ceux-ci comme des résistances possibles à un travail plus élaboratif sur le plan psychique associatif. En ce sens, en m'efforçant de le protéger ainsi, peut-être ai-je également cherché, inconsciemment, à préserver une partie de moi-même qui entrait en résonance avec certains aspects de son discours.

3.22.4.1. *Les minutes qui précèdent l'entretien*

Avant que ne débute l'enregistrement, Sylvain me dit qu'il n'a aucune idée des questions que je vais lui poser et qu'il n'est « *pas nécessairement préparé* » à cet entretien. Sans plus de précision, il me pose aussitôt la question suivante : « *Vous pouvez me dire en deux mots ce que vous faites et la raison de cet entretien ?* » Je lui répète ce que je lui ai dit au téléphone en lui indiquant que je fais une recherche en sciences de l'éducation et que « *je m'intéresse en particulier à l'enseignement de la philosophie euh en terminale au lycée* ». Puis, il me dit : « *Oui mais encore ? Qu'est-ce qui vous intéresse dans l'enseignement de la philosophie ?* » Je lui propose alors de m'en tenir à l'élément d'information que je viens de lui rappeler afin que ce que je pourrais lui dire au sujet de ma recherche n'interfère pas trop dans l'entretien, puis, à l'issue de l'enregistrement, de répondre à ses questions. Sylvain me dit alors « *D'accord* » et l'entretien débute.

3.22.4.2. *Les minutes qui suivent l'entretien*

À l'issue de l'entretien, Sylvain me propose spontanément de me raccompagner jusque dans le hall du lycée. Tout en marchant, nous discutons quelques minutes. Il me demande alors de lui préciser l'objet de ma recherche ainsi que le cadre théorique dans lequel s'inscrit celle-ci. À cette occasion, et comme il me demande la profession que j'exerce, je lui indique que j'enseigne moi-même la philosophie dans un lycée de la région parisienne, ce qui semble quelque peu le surprendre si j'en juge à l'étonnement que je crois lire sur son visage. Il me dit alors que je serais peut-être intéressé de connaître les références de deux thèses de sociologie et de sciences de l'éducation qui ont été récemment écrites sur l'enseignement de la philosophie. Il évoque ainsi les travaux d'Hervé Boillot (Boillot, 2012)⁵⁶⁹ et de Sébastien Charbonnier (Charbonnier, 2013)⁵⁷⁰ deux auteurs que je ne connaissais pas à ce moment de mon parcours et précise au sujet de ce dernier qu'il est agrégé de philosophie. Puis, nous nous quittons dans un couloir, au seuil du hall de l'établissement.

569. Boillot, H. (2012). *Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003* (Thèse de doctorat, Paris 1 Panthéon-Sorbonne).

570. Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*. Paris : Éditions du Seuil.

3.23. CONTENU MANIFESTE CHRONOLOGIQUE

Ayant entendu ma consigne, Sylvain commence par reformuler lentement celle-ci et me dit : « *écoutez* » (l. 3). Puis, après avoir affirmé qu'il s'agissait d'une « *question assez vaste* » (l. 4), il me fait part de ses ressentis (l. 4) et s'engage dans une présentation biographique de son parcours professionnel depuis quinze ans. Il explique en effet qu'il a « *envie* » (l. 13) de montrer de quelle manière son « *expérience a pu euh évoluer dans le temps* » (l. 14-15). Au début de sa carrière, il s'agissait pour lui d'une expérience à la fois « *excitante euh stimulante* » (l. 18) et « *assez difficile* » (l. 18-19) dans la mesure où il sentait un « *écart très important* » (l. 19) entre ses études à l'université et le « *milieu de l'école lycéen* » (l. 21). Son « *adaptation* » (l. 21) à un « *public* » (l. 25) qui n'est pas toujours « *ouvert euh attentif* » (l. 25) n'a donc pas « *toujours été très facile* » (l. 22). Il explique ainsi avoir connu « *des hauts et des bas* » (l. 31).

Puis, Sylvain témoigne du fait que, les années passant, il a pu trouver avec les élèves une « *espèce* » de « *relation qui qui tenait la route à peu près* » (l. 35-36). Il explique que l'enseignement de la philosophie s'accompagne néanmoins toujours de « *difficultés* » (l. 38). Sans préciser les sections des classes auprès desquelles il enseigne, il ajoute que le programme en terminale est « *très vaste* » (l. 41) et requiert d'être « *bouclé* » (l. 43) en très peu de temps, la visée du baccalauréat étant, surtout en début de carrière, « *l'objectif numéro un* » (l. 51) des professeurs de philosophie.

Sylvain confie alors s'être rendu compte que certaines exigences étaient « *plus importantes que le bac* » (l. 52-53), en particulier « *le goût de la réflexion* » (l. 55), du « *questionnement* » (l. 55) et de la « *recherche* » (l. 55) et que cette prise de conscience l'avait amené à « *mobiliser davantage* » (l. 61) les élèves sur le plan « *psychique* » et « *intellectuel* » (l. 61-62), quitte à ce que quelques notions du programme ne soient pas abordées. Poursuivant dans la même thématique, il précise alors s'être de plus en plus autorisé (l. 64) à « *prendre un peu de liberté* » (l. 64-65) avec les « *exercices canoniques* » (l. 65) de la dissertation et de l'explication de texte. Ainsi, sa préparation du baccalauréat s'est progressivement écartée du cours magistral (l. 72), ce qui lui a permis de vivre « *d'autant mieux* » (l. 78) son enseignement. Sylvain explique en effet qu'il s'ouvre à « *d'autres champs* » (l. 79) que la philosophie. Il utilise ainsi l'analyse d'extraits de films à des fins pédagogiques.

Après m'avoir dit qu'il vivait le fait d'enseigner la philosophie « *de mieux en mieux* » (l. 83), Sylvain revient sur ses débuts dans l'enseignement. Il m'explique que, si l'expérience rend les choses « *plus faciles* » (l. 91), cette aisance dans le métier est aussi liée à des « *choix personnels* » (l. 92) et pédagogiques, l'acte d'enseigner ne pouvant se résumer à « *arriver* », à « *faire son cours* », puis à « *repartir* » (l. 101).

Estimant alors que ce qu'il évoquait partait « *un peu dans tous les sens* » (l. 103), Sylvain me demande de le « *relancer* » (l. 104), ce qui le fait rire. Ma relance porte sur ce qu'il a dit précédemment : « *vivre bien* » (l. 105). Il me dit alors : « *ben je crois que j'ai répondu* » (l. 110). Je le relance sur le thème de la mobilisation des élèves et il m'explique qu'il met ceux-ci en situation de « *devoir résoudre eux-mêmes des problèmes* » (l. 114). Les élèves, en effet, « *ont une expérience de la vie* » (l. 122) qu'il s'agit de mobiliser.

Après un silence de quatre secondes, je relance Sylvain sur un présupposé auquel il a fait allusion quelques instants avant, le présupposé selon lequel les élèves « *n'ont rien à penser* » (l.118). Il explique alors que ce présupposé vient faire obstacle à un enseignement « *qui voudrait justement mobiliser* » (l. 139) les élèves plutôt que de leur « *transmettre des choses* » (l. 140). Il ajoute en ce sens que le fait d'enseigner est devenu pour lui davantage une question de « *transformation* » (l. 146) des représentations des élèves qu'un simple acte de transmission.

À la suite d'une relance qui intervenait au terme d'un nouveau silence de quatre secondes, Sylvain aborde une nouvelle fois la thématique des images. Il m'explique que le cinéma permet de travailler sur les représentations des élèves et prend un exemple de film qu'il emprunte à l'œuvre du réalisateur Abdellatif Kechiche. Dans ce film, me dit-il, une femme originaire d'Afrique du Sud à laquelle il a été donné le surnom de « *Vénus hottentote* » est « *exhibée* » (l. 170) comme un « *animal de foire* » (l. 171). L'image se présente pour lui comme un « *objet euh tiers* » (l. 180) qui se « *place* » (l. 180) entre « *la parole de l'enseignant* » (l. 180) et les élèves.

Je le relance alors sur cette notion d'« *objet tiers* ». Sylvain explique que l'image permet de « *mettre de la distance* » (l. 186) sur des sujets qui peuvent donner lieu, en classe, à des prises de position « *assez radicales* » (l. 192). L'image, explique-t-il, davantage que le texte, permet d'accrocher (l. 212) les élèves. Pour lui, la compréhension du sens du texte requiert du temps, là où l'image « *produit tout de suite une émotion* » (l. 211). Cette différence explique le choix que fait Sylvain de recourir à des textes « *aussi pour leur côté percutant* » (l. 217), afin de « *faire réagir* » (l. 218) les élèves. Dans un cas comme dans l'autre, l'objectif de Sylvain est de « *susciter un étonnement* » (l. 222). Mais cet objectif n'est pas toujours atteint et il concède que « *ça marche pas toujours* » (l. 223), sans pouvoir dire pour quelles raisons certaines choses étonnent et pas d'autres. Il propose néanmoins une hypothèse : face à une image ou à un texte, chacun est renvoyé à des « *choses personnelles des expériences euh au passé* » (l. 230-231). Compte tenu de cette variabilité de l'intérêt, l'essentiel, explique-t-il, est de susciter l'émergence de la pensée (l. 237), le signe d'un enseignement « *réussi* » (l. 243) étant, selon lui, que les élèves poursuivent la discussion « *après le cours* » (l. 244).

Après un nouveau silence de quatre secondes, je le relance sur le thème qu'il vient d'aborder, l'activité de la pensée. Sylvain se lance alors dans une analyse des rapports entre la pensée, l'écriture et l'oralité. Au baccalauréat, me dit-il, « *l'écrit est la norme* » (l. 255), l'oral étant relégué aux épreuves de rattrapage du second groupe. Or, selon lui, l'institution aiderait davantage d'élèves en difficulté si l'on donnait plus d'importance à l'oral. Il estime ainsi qu'une autre « *articulation* » (l. 265) est à trouver entre « *le travail de l'oral et le travail écrit* » (l. 266). Il cite en exemple un collègue qui avait demandé à ses élèves de mimer des notions abstraites (l. 274-276). Le corps, explique-t-il en effet, est « *souvent euh mis de côté* » (l. 294), les « *profs de philo* » (l. 281) ayant parfois l'impression qu'ils s'adressent « *à des purs esprits* » (l. 296), ce que ne sont pas les élèves.

L'entretien se termine sur une remarque de Sylvain, au moment où, le relançant sur le verbe *vivre*, il me dit : « *c'est un peu la même question que tout à l'heure* » (l. 292).

3.24. ANALYSE DE L'ÉNONCIATION ET DU CONTENU LATENT

De nombreuses lectures de cet entretien m'ont permis de repérer certaines thématiques qui me paraissent jouer un rôle de premier plan dans le discours de Sylvain. J'analyserai celles-ci de la manière suivante : dans un premier temps, j'évoquerai certains éléments d'énonciation qui caractérisent le rapport de Sylvain à la consigne de l'entretien ; puis, Sylvain portant un regard rétrospectif sur sa carrière professionnelle, j'explorerai certaines orientations pédagogiques qu'il a données à celle-ci ; enfin, j'exposerai certaines des hypothèses auxquelles m'a mené une analyse de l'utilisation pédagogique qu'il fait, dans ses cours, de l'image cinématographique.

3.24.1. Parler de son métier à demi-mot

En réécoutant l'enregistrement de l'entretien, mon attention est à nouveau retenue, comme au moment du déroulement de celui-ci, par le calme qui me semble émaner de Sylvain. Cette impression est liée à plusieurs éléments d'observation : d'un côté, Sylvain est assez statique ; droit sur sa chaise, mains posées sur la table, à l'exception d'une courte séquence que je vais évoquer, il n'accompagne son discours d'aucun geste ; tout au plus tourne-t-il parfois le visage vers la cour du lycée sur laquelle donne la grande baie vitrée de la pièce dans laquelle nous nous trouvons ; de l'autre côté, je suis sensible au souci de précision que Sylvain paraît vouloir apporter à son discours dès le début de l'entretien.

3.24.1.1. Premières impressions

Ainsi, ses premiers mots — « *comment je vis* » (l. 3) —, en même temps qu'ils me semblent dénoter une certaine surprise devant la consigne, me paraissent à la fois porter la marque d'une minutie qui caractérise l'entretien dans son ensemble. En reprenant les termes de la consigne, Sylvain produit en effet sur moi l'impression qu'il cherche à prendre la mesure de ce que sous-entend celle-ci, ce que paraît indiquer le fait qu'il entrecoupe plusieurs fois ses premiers mots du connecteur *eah* : « *comment je vis eah le fait d'enseigner la philosophie // (bruit de bouche) et bien écoutez eah c'est une question assez vaste / eah* » (l. 3-4). Sa voix, monocorde et posée, et les mots qu'il emploie aussitôt après avoir entendu ma consigne, me laissent penser qu'il cherche à préciser pas à pas son ressenti, comme s'il était soucieux de choisir des mots adéquats à ce qu'il éprouve dans l'ici et maintenant de l'entretien. À titre d'exemple, j'observe ainsi qu'après avoir prononcé ses premiers mots, puis énoncé deux fois la phrase « *je le vis bien* » (l. 4) en entrecoupant deux fois celle-ci du connecteur *eah*, il précise, puis nuance ce ressenti en employant l'adverbe comparatif « *mieux* » (l. 4) : « *je le vis bien eah je le vis bien je le vis mieux je dirais depuis eah* » (l. 4-5).

La rigueur avec laquelle Sylvain paraît choisir ses mots ne produit pas sur moi l'impression qu'il pourrait s'agir d'une indécision. Le repérage de l'énonciation me conforte d'ailleurs dans cette idée : à l'exception de deux propositions très brèves, le discours de Sylvain tout au long de l'entretien ne comporte en effet aucun modalisateur de certitude explicite qui pourrait témoigner d'une pensée inquiétée par le doute. En ce début d'entretien, mes toutes premières impressions

m'amènent donc à penser que Sylvain fait preuve d'une assez grande rigueur dans l'expression de ses idées : tout semble se passer comme s'il s'efforçait d'ajuster son discours à ce qu'il ressent, en cherchant les mots les plus appropriés à cette fin.

3.24.1.2. *Précision et contenance*

Toutefois, cette première série d'impressions n'emporte pas complètement ma conviction. L'application avec laquelle il semble choisir ses mots éveille au contraire mon attention et suscite en moi quelques doutes : comme en témoigne l'opposition qu'il établit, mais qu'il n'explicité pas, entre les deux propositions suivantes : « *je le vis bien* » (l. 4) et « *je le vis mieux* » (l. 4), Sylvain me semble à la fois s'exprimer à demi-mot et vouloir contrôler ce qu'il dit. En effet, il n'explicité ni l'expérience qu'il présuppose lui-même en affirmant qu'il « *le* » vit mieux ni le vécu qu'il qualifie ainsi par un comparatif et qui, comme le suggère pourtant la consigne, renvoie également au fait d'« *enseigner la philosophie* ». Sans doute cette réserve peut-elle être comprise comme l'expression d'une retenue et d'une discrétion qui sont de rigueur entre deux inconnus qui se rencontrent : Sylvain et moi, en effet, ne nous connaissons pas. Toutefois, cette discrétion, que je ressens également comme l'expression d'une économie psychique de mots, n'est peut-être pas sans liens avec le fait qu'il s'exprime manifestement à mots couverts et ne parle qu'indirectement de ce qu'il ressent. En ce sens, je me demande si cette parcimonie ne pourrait pas également exercer une fonction sur le plan psychique. Dans son ressenti du métier d'enseignant, y a-t-il des éléments que Sylvain ne pourrait pas exprimer sans que cela s'assortisse d'un trop grand coût psychique pour lui ?

3.24.1.3. *Une parole contrôlée ?*

J'inclinerais même à penser que cette absence de familiarité et de connivence entre nous deux ne lui permet précisément pas de faire l'économie de certains détails, comme cela pourrait être le cas dans le cadre d'un échange qui aurait lieu, par exemple, entre deux collègues de travail. Sur ce point, mon raisonnement se fonde sur les travaux de la linguiste Catherine Kerbrat-Orecchioni. Dans le chapitre 3 de son ouvrage consacré à l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 227)⁵⁷¹, Catherine Kerbrat-Orecchioni explique en effet que la situation de communication peut contribuer à déterminer dans une large mesure certaines modalités linguistiques des échanges. Par exemple, lorsque les protagonistes d'une conversation ont en commun une expérience, la situation de communication peut fonctionner « comme un facteur d'économie » (p. 227) en facilitant le recours à des ellipses telles que « “ Donne-moi le crayon noir ” “ Donne-moi le noir ” “ Donne-le moi ” » (p. 227). En d'autres termes, lorsque sont réunies certaines conditions interpersonnelles minimales, les ellipses permettent aux locuteurs de faire l'économie d'une précision qui peut être coûteuse quand elle requiert la recherche de mots adéquats et l'utilisation d'un langage soutenu.

Toutefois, dans la mesure où ces conditions n'étaient pas réunies lors de notre rencontre, la situation de l'entretien ne permettant pas à Sylvain de faire l'économie d'informations concrètes,

571. Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

j'aurais pu m'attendre à ce qu'il précisât pas à pas son discours et prît le temps d'explicitier ses allusions. Or, ce n'est pas ce qui se produit au cours de l'entretien. Dans l'effort qu'il fournit manifestement pour trouver précisément ses mots, il me semble reconnaître au contraire l'exercice d'un contrôle appuyé, et, en ce sens, le signe d'un travail psychique actif de sélection, sinon de censure, et non pas seulement l'expression d'une retenue de rigueur en présence d'un interlocuteur étranger. C'est la raison pour laquelle je me demande si cette réserve de Sylvain ne viendrait pas masquer des ressentis qui pourraient être en lien avec des résonances psychiques qu'il aurait associées à ma consigne.

3.24.1.4. *Des mots soumis à une certaine censure ?*

Je vais donner un exemple de la manière dont le discours de Sylvain me semble être travaillé souterrainement par l'action d'une certaine censure, m'évoquant en cela la description que fait André Green (Green, 2000, p. 69) du cheminement en ligne brisée de la parole au cours d'une séance d'analyse. Dans le chapitre 6 de son ouvrage *Le temps éclaté*⁵⁷², André Green montre de quelle façon le discours de l'analysant peut être modifié par des effets de résonance qui produisent à leur tour des effets de sens rétroactifs, donnant à la parole son orientation en « zigzag » (p. 70). Ainsi, à la quatrième minute de l'entretien, alors qu'il évoque ses débuts dans l'enseignement, Sylvain, après m'avoir confié qu'il avait eu besoin d'un temps d'adaptation (l. 21) « *qui n'a pas été toujours très facile le temps de comprendre comment ça marche le temps de comprendre comment euh par par quel biais on pouvait arriver à à à trouver du sens et du plaisir à ce qu'on faisait* » (l. 22-24), conclut cette évocation en me disant : « *voilà* » (l. 24).

Dans cette courte séquence, la préposition *voilà* qui conclut le témoignage de Sylvain peut être entendue à un double niveau : d'un côté, conformément à son usage courant, elle permet de rappeler que « certaines choses viennent d'être dites⁵⁷³ ». En ce sens, elle exerce manifestement un rôle anaphorique, par son renvoi implicite à la proposition que vient d'énoncer Sylvain. Plus précisément, en tant que présentatif textuel, *voilà* fonctionne, dans ce contexte, ainsi que le rappelle la linguiste Evelyne Oppermann-Marsaux (Oppermann-Marsaux, 2006, p. 85)⁵⁷⁴ comme un « marqueur géographique » : en disant « *voilà* » (l. 24), Sylvain semble mettre en évidence cette partie de son discours qui précède le moment où il conclut cette brève évocation de ses débuts dans l'enseignement. C'est la raison pour laquelle, en première analyse, l'emploi de cette préposition peut donner l'impression que Sylvain ne fait que conclure ce qu'il vient d'affirmer. Au demeurant, c'est la fonction le plus souvent dévolue à ce mot dans le langage courant. Comme le souligne Juliette Delahaie (Delahaie, 2013, p. 13)⁵⁷⁵, l'emploi de la préposition *voilà* dans une interaction verbale exerce en effet une fonction de « clôture-conclusion »

572. Green, A. (2000). *Le temps éclaté*. Paris : Les Éditions de Minuit.

573. Rey A. (dir.). (1992). Voilà. Dans *Dictionnaire historique de la langue française* (p. 2273). Paris : Dictionnaires Le Robert.

574. Oppermann-Marsaux, E. (2006). Les origines du présentatif voici/voilà et son évolution jusqu'à la fin du XVI^e siècle. *Langue française*, 149(1), 77-91. doi : 10.3917/lf.149.0077.

575. Delahaie, J. (2013). Vers une analyse sémantique (presque) unitaire des multiples emplois de voilà à l'écrit et à l'oral. *Revue de sémantique et de pragmatique*, 33-34, 99-116. Consulté sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01087369/document>.

d'un énoncé. Il semble bien que ce soit le cas de ce fragment du discours de Sylvain, l'interaction dans le discours de ce dernier se remarquant au fait qu'il s'adresse à moi en me disant « *si vous voulez* » (l. 21-22).

3.24.1.5. *La fonction consensuelle du présentatif voilà*

Toutefois, l'usage que fait Sylvain de cette préposition renforce mon impression qu'un élément de la séquence qu'il vient de conclure est occulté. Il y a à cela deux raisons : d'une part, j'observe que, si l'emploi du mot *voilà* dans le langage courant peut exercer une fonction conclusive, il peut aussi traduire un certain embarras ou marquer de l'hésitation ; je me demande donc ce que le recours à cette préposition permet à Sylvain d'éluder ; d'autre part, comme l'a montré le linguiste Alain Rabatel (Rabatel, 2001) dans son article sur les valeurs énonciative et représentative de certains présentatifs⁵⁷⁶, article dont je m'inspire ici pour déchiffrer dans cette séquence le contenu énonciatif du discours de Sylvain, une « lecture naïve » (p. 140) du présentatif *voilà* qui s'en tiendrait à l'hypothèse que l'emploi de celui-ci est uniquement anaphorique, peut produire l'illusion que « tout semble se dire objectivement, personne-ne-parlant-ici, -le-récit-semblant-se-raconter-de-lui-même, comme si les objets étaient posés sous les yeux du lecteur⁵⁷⁷ » (p. 140). Il me semble que c'est précisément cette neutralisation de toute implication subjective qui pourrait se jouer à cet instant de l'entretien. En disant *voilà*, Sylvain paraît faire passer pour une évidence conclusive qui se suffit à elle-même et qui ne requiert pas qu'on l'explique ce qui, dans le contexte de cette conclusion, se tient pourtant en creux. En d'autres termes, j'incline à penser que l'emploi de ce présentatif pourrait exercer une fonction consensuelle dans le discours de Sylvain, fonction qui, en sollicitant indirectement mon assentiment, le dispenserait d'avoir à déplier ce qu'il dit. Ainsi, lorsqu'il affirme qu'il lui aura fallu du temps pour « *trouver du sens* » (l. 23) au métier qu'il exerce, Sylvain condense, en une formule qui nous est familière à tous deux en raison de son usage assez courant dans la langue française, un ressenti dont on peut faire l'hypothèse, étant donné ce qu'il en dit, qu'il est probablement désagréable, voire douloureux. Je cite à nouveau Sylvain :

*« y a eu un temps je dirais de euh d'adaptation si vous voulez **qui qui n'a pas été toujours très facile** le temps de comprendre comment ça marche le temps de comprendre euh par par quel biais on pouvait arriver à à à **trouver du sens et du plaisir à ce qu'on faisait voilà** » (l. 22-26).*

3.24.1.6. *Trouver du sens*

Par ailleurs, s'il ne dit rien de l'expérience qui correspondrait à ce qu'il évoque lorsqu'il affirme que ce temps d'adaptation « *n'a pas été toujours très facile* » (l. 22), j'observe que

576. Rabatel, A. (2001). Valeurs énonciative et représentative des 'présentatifs' C'EST, IL Y A, VOICI/VOILA : effet point de vue et argumentativité indirecte du récit. *Revue de sémantique et de pragmatique*, 43-74. Consulté sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00433041>. Le renvoi aux pages de cet article suit la numérotation de la version consultable en ligne. Celle-ci diffère de la version initialement publiée.

577. Les tirets sont de l'auteur.

cette dernière proposition comporte néanmoins plusieurs éléments d'énonciation qui ne me paraissent pas anodins. En effet, lorsqu'il évoque ses débuts dans l'enseignement, Sylvain construit la proposition que je viens de mentionner à partir d'une négation. Or, ainsi que l'explique la linguiste Anne-Marie Lilti (Lilti, 2004)⁵⁷⁸ dans son article sur la valeur d'atténuation de la négation, l'occurrence de cette dernière dans une proposition peut être mise au service de la « mise à distance d'une assertion sous-jacente » (p. 103) et procéder ainsi d'une « stratégie de modalisation. » (p. 103)

Cette hypothèse d'une atténuation des ressentis associés à l'évocation de cette période de sa carrière professionnelle est renforcée par l'emploi d'une locution qui constitue manifestement une litote. Le repérage de celle-ci est important dans la mesure où, comme l'explique la linguiste Anna Jaubert (Jaubert, 2008, p. 110), si l'euphémisme et la litote, « ne faussent pas complètement la réalité de la chose⁵⁷⁹ », néanmoins, « ils n'en disent pas tout » (p. 110) et se présentent donc comme « des infractions à la maxime de quantité » (p. 110) établie par Grice (Grice, 1979)⁵⁸⁰. Si l'on considère, suivant en cela les indications d'Anna Jaubert (Jaubert, 2008, p. 113), que « l'infraction manifeste à la maxime de quantité vaut comme un indice d'énonciation clivée », force est de se demander si, à ce moment de l'entretien, Sylvain ne cherche pas, consciemment ou non, à dissimuler une part de son ressenti.

Mon impression est d'autant plus prégnante que cette litote se double elle-même d'une « modalisation d'énoncé⁵⁸¹ » (p. 113), l'adverbe de temps *toujours* indiquant selon toute vraisemblance que la période difficile à laquelle il fait allusion n'aurait pas été permanente, mais qu'elle aurait été discontinuée. De ce fait, en réécoutant l'entretien, il me semble que Sylvain, en construisant ainsi cette dernière proposition, minimise ces difficultés et passe sous silence la part de résonance psychique que cette évocation contient potentiellement.

C'est la raison pour laquelle je m'interroge sur le sens psychique inconscient que pourrait recouvrir cet emploi. En atténuant l'évocation de ses difficultés au moyen de cette litote, cherche-t-il à « faire bonne figure », comme l'a proposé Catherine Kerbrat-Orecchioni (Kerbrat-Orecchioni, 1994, p. 70)⁵⁸² ? J'observe en effet qu'il emploie cette litote au moment où, évoquant la transition entre ses « *études universitaires* » (l. 21) dont il ne dit rien et sa découverte du « *milieu de l'école lycéen* » (l. 22), il mentionne un aspect du métier d'enseignant manifestement important pour lui qui résiderait dans le fait de « *trouver du sens et du plaisir* » (l. 23-24). Dans cette séquence, la locution qu'il utilise — « *trouver du sens* » (l. 23) — comporte une charge symbolique dont la puissance suggestive est assez forte dans l'usage courant. Dans la proposition dans laquelle prend place cette locution, en effet, « *trouver du sens* » ne désigne pas une expérience agréable. Elle paraît au contraire dénoter une action déroutante, celle qui

578. Lilti, A.-M. (2004). Négation d'un terme marqué et procédés de modalisation. *Langue française*, 142, 100-111. doi : 10.3406/lfr.2004.6794.

579. Jaubert, A. (2008). Dire et plus ou moins dire. Analyse pragmatique de l'euphémisme et de la litote. *Langue française*, 160(4), 105-116. doi : 10.3917/lfr.160.0105.

580. Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72. doi : 10.3406/comm.1979.1446.

581. Jaubert, A. (2008). Dire et plus ou moins dire. Analyse pragmatique de l'euphémisme et de la litote. *Langue française*, 160(4), 105-116. doi : 10.3917/lfr.160.0105.

582. Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). Rhétorique et pragmatique : les figures revisitées. *Langue française*, 101, 57-71. doi : 10.3406/lfr.1994.5843.

consisterait à être confronté à une situation apparemment dépourvue de toute raison d'être⁵⁸³.

De ce fait, en relisant la transcription de l'entretien, mon impression est que Sylvain, en fait d'apporter de la précision à ses paroles comme j'ai pu un temps l'imaginer, *retient* ses mots. Je me suis donc demandé quel sens cette retenue pouvait avoir sur le plan psychique inconscient. Dans l'ici et maintenant de l'entretien, Sylvain a-t-il cherché à me faire entendre quelque chose qu'il ne pouvait me dire *qu'à demi-mot et indirectement* ?

3.24.1.7. *Des mots voilés ?*

Souhaitant « *replacer* » (l. 13) ma consigne dans une « *perspective un peu euh historique* » (l. 13-14), Sylvain va être amené à porter un regard rétrospectif sur sa carrière professionnelle. Évoquant ses débuts dans l'enseignement, il m'explique tout d'abord qu'il lui aura fallu du temps pour s'adapter à un public très différent de celui qu'il avait peut-être imaginé lorsqu'il était étudiant. Puis, rappelant à sa mémoire ce que ses débuts ont signifié pour lui en termes d'expérience vécue, il prononce deux fois la même phrase. Je le cite : « *au début je l'ai vécu comme euh une expérience euh au début de ma carrière je l'ai vécu comme une expérience* » (l. 16-18). J'observe que cette répétition du connecteur « *euh* » (l. 18) intervient au moment où, cherchant à qualifier son expérience de l'enseignement du début de sa carrière, il s'apprête à dire de celle-ci qu'elle a été « *assez difficile* » (l. 18-19). Or, bien qu'il relativise ce ressenti en affirmant aussitôt que « *ce serait beaucoup dire* » (l. 31) que de qualifier celui-ci de « *difficile* » (l. 31) et qu'il n'explicite pas ce qu'il ressent en prononçant ces derniers mots, son témoignage fait état d'un éprouvé qui paraît assez douloureux. Les paroles qu'il emploie pour qualifier celui-ci, en dépit du fait qu'il s'exprime manifestement à demi-mot, sont en effet chargées d'une assez grande expressivité, comme en témoigne l'exemple suivant.

Des hauts et des bas

Après une respiration, concluant sur ses premières années d'enseignement, Sylvain dit avoir connu « *des hauts et des bas* » (l. 31). Bien qu'elle soit modalisée, comme je viens de l'indiquer, l'expression qu'il emploie n'en est pas moins éloquente. Son acception courante renvoie en effet à la désignation de plusieurs états affectifs qui ne sont pas anodins : d'un côté, elle dénote l'expérience d'un ressenti discontinu, généralement en lien avec un vécu désagréable ou douloureux. C'est ce qu'indique l'idée d'alternance et de direction opposée qu'elle recèle ; de l'autre côté, il s'agit d'un état qui se caractérise par une humeur instable, variable, dans un sens assez proche de l'expression « *avoir un moral en dents de scie* ». C'est du moins de cette manière, lorsque je réécoute l'enregistrement de l'entretien, que je ressens l'emploi qu'en fait Sylvain : comme l'expression d'un ressenti d'abattement moral discontinu.

583. Cet aspect du témoignage de Sylvain m'évoque le constat que faisait en 2007 Éric Deschavanne (Deschavanne, 2007), professeur de philosophie. Au près de certaines classes, expliquait-il dans cet article intitulé *Peut-on sauver le soldat Socrate ? La crise d'identité de l'enseignement scolaire de la philosophie*, le professeur de philosophie peut être « *confronté à l'impossibilité d'enseigner la philosophie* », faisant alors « *l'épreuve déstabilisante du non-sens absolu* » (p. 57). Deschavanne, É. (2007). *Peut-on sauver le soldat Socrate ? La crise d'identité de l'enseignement scolaire de la philosophie*. *Le Débat*, 145(3), 53-68. doi : 10.3917/deba.145.0053.

Sylvain n'associe aucun mot précis aux expériences auxquelles correspond pour lui le fait d'avoir connu « *des hauts et des bas* » (l. 31). Il s'en tient à expliquer que sa rencontre avec le lycée a été marquée par le ressenti d'un « *écart très important* » (l. 19) entre ce qu'il « *venait de quitter* », c'est-à-dire ses « *études universitaires* » (l. 20), dont il ne dit rien, et ce qu'il appelle « *le milieu de l'école lycéen* » (l. 21). Les élèves qu'il découvre alors lui font en effet prendre conscience de la différence qu'il y a entre « *l'élève tel qu'on se le représente avant de commencer à enseigner* » (l. 26) et « *l'élève euh réel* » (l. 26-27), les « *élèves réels* » (l. 27). Le fait qu'il emploie à deux reprises l'adjectif *réel* pour qualifier les élèves ne me semble pas anodin : en s'exprimant de cette manière, Sylvain paraît en effet sous-entendre qu'il existerait d'autres élèves que les « *élèves réels* » (l. 27). En d'autres termes, il semble admettre implicitement l'expérience vécue d'un élève imaginaire, expérience concomitante de celle d'un professeur dont il aurait également fantasmé la figure.

En ce sens, je me demande si, dans cette brève évocation, Sylvain ne décrirait pas allusivement une rencontre avec les élèves qui aurait pu le dérouter en raison de l'effet de réel qu'elle aurait produit en lui ou de ce que l'on pourrait appeler, avec Freud (Freud, 1908/1985b), « l'inquiétante étrangeté », cette expérience de déréalisation que fait le psychisme en présence d'un élément de la réalité qui est jugé troublant alors même qu'il devrait être familier⁵⁸⁴. Cette notion d'étrangeté à laquelle j'associe le discours de Sylvain m'évoque certaines des analyses de Dominique Ottavi (Ottavi, 2010, p. 16). Dans son article de 2010, *Le défi d'enseigner aujourd'hui*⁵⁸⁵, Dominique Ottavi montre que, historiquement, le chahut a laissé place, dans les salles de classe des établissements scolaires, à l'inertie, à l'indifférence et à l'inappétence à l'égard du savoir. Or, si le chahut pouvait induire, chez l'enseignant, un sentiment d'indignation, l'indifférence (p. 16) semble créer, chez ce dernier, des effets d'étrangeté, comme si, face à l'indifférence générale des élèves à l'égard du savoir, le projet même d'enseigner n'avait plus aucun sens.

À cet égard, le terme d'« *écart* » (l. 19) qu'emploie Sylvain pour caractériser cette expérience me paraît significatif. En effet, l'écart ne renvoie pas seulement, comme le suggère en première approximation l'emploi qu'en fait Sylvain, à l'idée d'une distance ou d'un intervalle entre des choses ou des personnes. En statistiques, le terme renvoie également à l'idée d'une différence entre des grandeurs et à la « *variation d'une donnée par rapport à un comportement idéal*⁵⁸⁶. » Or, il me semble que l'expérience à laquelle se réfère implicitement Sylvain pourrait procéder d'un écart similaire auquel correspondrait le ressenti d'une variation vécue par rapport à des souvenirs d'étudiant ou d'expériences de formation dont il aurait intériorisé et idéalisé certains modèles pédagogiques. De sa découverte du lycée, Sylvain semble dire qu'elle ne se serait pas effectuée comme le prolongement « *naturel* » de ses années d'études qu'il avait pu imaginer, un « *temps [...] d'adaptation* » (l. 21) qui n'aura pas été « *toujours très facile* » (l. 22) lui ayant été nécessaire.

584. Freud, S. (1985). L'inquiétante étrangeté. Dans *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (p. 213-263). Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1908)

585. Ottavi, D. (2010). Le défi d'enseigner aujourd'hui. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 13-27. doi : 10.3917/nrp.009.0013.

586. Écart. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

Cet élément d'énonciation m'a amené à me demander si le trouble qu'il paraît éprouver ne serait pas à relier à son désir inconscient d'enseigner la philosophie et, plus précisément, à une identification au « Maître » dont Catherine Yelnik a montré, dans son article *Souffrances professionnelles dans le monde scolaire* (Yelnik, 2010, p. 11)⁵⁸⁷, qu'il pourrait constituer, pour certains enseignants, parce qu'il est « admiré, idéalisé » et parce que « tous les regards convergent » vers lui, un « équivalent » d'une place fantasmatique centrale dans le parcours de formation d'un étudiant que l'enseignant aspirerait à incarner dans l'espace de la classe.

3.24.1.8. Analyse d'un mot : *biais*

Par ailleurs, Sylvain explique qu'il lui a fallu du temps pour comprendre « *par quel biais on pouvait arriver à à à trouver du sens et du plaisir à ce qu'on faisait voilà* » (l. 23-24). Dans cette courte proposition à laquelle je me suis déjà référé, j'observe qu'il ne met aucun mot sur les expériences vécues qui ont pu l'amener à réfléchir sur cet aspect de son enseignement. Compte tenu de cette parcimonie que je relève à nouveau, je m'interroge sur l'usage qu'il fait du mot *biais*. Selon toute vraisemblance, l'emploi de ce mot renvoie à son acception la plus courante, celle d'une direction oblique. Telle que je la *comprends* en première analyse, l'idée qu'exprime Sylvain consisterait ainsi à dire qu'il lui aura fallu du temps avant de concevoir d'autres dispositifs pédagogiques que celui du cours magistral afin d'enseigner avec plaisir. C'est d'ailleurs ce qu'il dira à la neuvième minute de l'entretien, expliquant qu'il a progressivement renoncé au cours magistral pour d'autres formes d'apprentissage.

Toutefois, ce n'est pas exactement de cette manière que je *ressens* l'usage que fait Sylvain de ce mot. On peut en effet aussi entendre le mot *biais* dans une acception proche, mais quelque peu infléchie, celle de *moyen détourné* ou de *subterfuge*⁵⁸⁸. Au sens courant, en effet, le terme de *biais* désigne un artifice habile par lequel on accomplit quelque chose. Ce qui retient donc mon attention dans l'emploi de ce mot, c'est précisément ce que me semble *sous-entendre* cette idée de biais quand on la rapporte à la situation d'enseignement qu'évoque Sylvain. En évoquant cette notion d'obliquité, je songe ici, sur le plan théorique, aux analyses que Freud a consacrées aux matériaux psychiques du rêve (Freud, 1899/1967a). Dans le chapitre 5 de *L'interprétation des rêves* consacré au matériel et aux sources du rêve⁵⁸⁹, Freud établit en effet que le contenu manifeste du rêve, en raison de la déformation exercée par la censure psychique, peut mettre l'accent sur des éléments accessoires ou indifférents, détournant ainsi l'attention de la conscience de détails dont la source est « psychiquement significative dans la vie de la veille » (p. 159). Je me demande en ce sens si ce mot de *biais* ne serait pas de nature, en raison précisément de sa polysémie et en raison, également, si je puis dire, du biais qu'il introduit dans le discours de Sylvain, à faire apparaître un élément important dans le ressenti de ce dernier. Il y a là plusieurs éléments que je vais déplier pas à pas.

587. Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 3, 7-17.

588. Je me réfère ici à l'article *Biais* du *Dictionnaire historique de la langue française* (Rey, 1992). Rey A. (dir.). (1992). *Biais*. Dans *Dictionnaire historique de la langue française* (p. 214). Paris : Dictionnaires Le Robert.

589. Freud, S. (1967). *L'interprétation des rêves* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1899)

Associations autour d'un mot

L'étymologie du mot *biais* fournit des indications suggestives : attestée par l'usage médiéval, la locution adverbiale *de biais* désignait, en couture, ce qui « n'est pas coupé dans le droit fil⁵⁹⁰ », cette dernière expression — « dans le droit fil » — signifiant « en suivant les fils du tissu⁵⁹¹. » Si j'associe psychiquement cette dernière image à ce que dit Sylvain lorsqu'il emploie ce mot de *biais*, plusieurs idées flottantes me viennent à l'esprit.

Première association

Ma première association porte sur la notion d'obliquité. Je n'ignore pas qu'au sens figuré, celle-ci renvoie à l'idée d'un manque de franchise, de droiture ou de rectitude et, en ce sens, qu'elle peut dénoter une certaine duplicité. Néanmoins, lorsque j'associe librement autour de cette notion, la première idée qui me vient à l'esprit porte sur l'orthodoxie du travail de Sylvain. En me laissant entendre qu'il lui aura fallu trouver des *biais*, je me demande si Sylvain ne se réfère pas allusivement à la nécessité, pour le professeur de philosophie, de mettre en place des dispositifs d'apprentissage moins frontaux que peut l'être le cours magistral, mais aussi moins conformes, voire contraires à certaines directives académiques ou à certains modèles pédagogiques qu'il aurait idéalisés. Je relie ainsi la chaîne associative dans laquelle me semble s'inscrire le mot *biais* au fait de ne pas *fler droit*, idée dans laquelle me confortent les deux sections suivantes de son discours : une première fois, lorsqu'il affirme, vers la neuvième minute de l'entretien : « *je me suis autorisé de plus en plus si vous voulez à à m'écarter un peu de de enfin à prendre un peu de liberté avec le programme notamment ou avec des exercices canoniques que sont la dissertation et l'explication de texte* » (l. 63-66), puis, lorsqu'il évoque explicitement ses nouveaux choix pédagogiques en parlant de « *pratiques qui s'écartaient en fait pour le dire clairement qui s'écartaient du cours magistral* » (l. 71-72).

Deuxième association

Ma deuxième association est en lien avec la méthode de la diairétique ou division, méthode que Socrate expose à son interlocuteur, *Phèdre*, dans le dialogue éponyme de Platon. Ce point étant quelque peu technique, je vais d'abord en exposer l'arrière-plan philosophique, puis expliquer de quelle manière cette référence pourrait nous permettre de comprendre certains aspects latents du discours de Sylvain.

La méthode de la division : éclaircissements

Des deux modalités constitutives de la dialectique platonicienne, le rassemblement (*sunagôgè*) et la division (*diarèsis*), c'est ce dernier procédé que m'évoquent les paroles de Sylvain. Tandis que le rassemblement consiste à ramener une multiplicité à l'unité d'un genre, la division consiste à séparer l'unité d'une Forme intelligible en autant de classes ou d'espèces qu'elle

590. Fil. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

591. *Ibid.*

comporte⁵⁹². La méthode de la division n'est pas un procédé rhétorique. Elle ne vise pas une éloquence, mais cherche à saisir et à différencier une multiplicité réelle ou essentielle et, ainsi, de proche en proche, à faire affleurer une vérité dans le discours. Il ne peut donc s'agir d'en effectuer l'opération qu'en repérant et en respectant les lignes de partage qui délimitent effectivement cette multiplicité. Dans le *Phèdre*, par exemple, il s'agit d'opérer la division de la démence, « Forme générique » (Dixsaut, 2001, p. 113) dont Erôs, Amour, serait une espèce, soit comme « désordre de la pensée⁵⁹³ » proprement humain, soit comme délire « dont la nature est divine⁵⁹⁴ ». Pour illustrer cette division, Socrate emploie une image qu'il emprunte à la pratique de la boucherie sacrificatrice. Le dialecticien qui agit droitement, explique-t-il, doit procéder à la division « selon les espèces, en suivant les articulations naturelles et en tâchant de ne rompre aucune partie, comme ferait un cuisinier maladroit⁵⁹⁵ ». L'enjeu d'un démembrement aussi précautionneux est de parvenir à ressaisir la vérité par delà les apparences et les pièges que nous tend le langage ordinaire, dans une vision d'ensemble unifiée.

Le professeur de philosophie : un cuisinier maladroit ?

Cette référence au *Phèdre* de Platon, que j'associe au mot *biais*, me paraît essentielle pour comprendre la séquence du discours de Sylvain à laquelle je me suis référé et ce, pour plusieurs raisons : les opérations de rassemblement et de division que je viens de définir ne sont pas seulement propres à la dialectique platonicienne. Elles sont à la fois constitutives de la formation disciplinaire du professeur de philosophie et consubstantielles, en droit, sinon en fait, au discours démonstratif qu'il est appelé à tenir dans la classe⁵⁹⁶. De ce fait, si l'on transpose ces exigences méthodologiques à la situation d'enseignement à laquelle se réfère allusivement Sylvain et si l'on suit le fil associatif que je propose ici, il se pourrait, en première approximation et si l'on se place sur un plan strictement académique, que Sylvain ressemblât d'assez près au « cuisinier maladroit » dont Socrate construit la figure. En disant en effet qu'il lui aura fallu un temps d'adaptation (l. 21) avant de comprendre « *par quel biais on pouvait arriver à à à trouver du sens et du plaisir à ce qu'on faisait voilà* » (l. 23-24), peut-être Sylvain me confie-t-il à demi-mot qu'il n'aurait pas toujours suivi les « articulations naturelles » du discours philosophique académique et qu'il lui aurait fallu concevoir et mettre en place des aménagements pédagogiques plus appropriés aux élèves qu'il rencontre, donc en suivant d'autres lignes directrices.

592. Je me réfère ici au commentaire de Monique Dixsaut (Dixsaut, 2001) dans le chapitre III de son ouvrage consacré à la dialectique de Platon. Dixsaut, M. (2001). *Métamorphoses de la dialectique dans les dialogues de Platon*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

593. Je cite là la traduction de Léon Robin. (1950) *Platon. Œuvres complètes*, tome II. Paris : Gallimard. Le passage de ce dialogue de Platon auquel je me réfère se trouve à la page 62 de cette édition.

594. *Ibid.*

595. *Ibid.*

596. Pour citer le commentaire d'un des rapporteurs du jury de l'agrégation externe de philosophie de 2015 (Lauret, 2015), on considérera ainsi qu'« il y a culture philosophique dès lors qu'un authentique travail de lecture informe la pensée en acte (dans la dissertation ou dans la leçon) et sert des opérations consistantes d'analyse, d'élaboration et de développement. » Lauret, P. (2015). Composition de philosophie sans programme. Dans P. Mathias (Ed.), *Agrégation externe de philosophie. Rapport de jury* (p. 11-27). Consulté sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_ext/73/1/philo_486731.pdf.

C'est la raison pour laquelle je me demande si le « mi-dire » qui caractérise le discours de Sylvain⁵⁹⁷ ne viendrait pas couvrir des ressentis en lien avec sa réticence à évoquer l'expérience professionnelle à laquelle correspond ce qu'il appelle des « *biais* » (l. 23). Plus précisément, mon interrogation porte sur les biais qu'évoque à demi-mot Sylvain : ne l'auraient-ils pas mis dans la situation de ne pas pouvoir respecter certaines consignes académiques et, en ce sens, de s'identifier inconsciemment au « mauvais cuisinier », c'est-à-dire au dialecticien maladroit dont parle Platon ?

Le philosophe et le sophiste

Ma référence au *Phèdre* et à la procédure de la division n'est pas anodine. Ce passage du dialogue de Platon se situe en effet à l'horizon d'une opposition fondatrice en philosophie, entre le dialecticien qui s'efforce d'atteindre la vérité en se tenant dans les limites de l'art dialectique défini par les seules opérations du rassemblement et de la division et le sophiste dont l'art oratoire consiste uniquement à susciter la flatterie ou à produire la persuasion chez ses interlocuteurs sans se soucier de vérité, mais en se tenant, au contraire, dans les limites du seul « vraisemblable⁵⁹⁸ ». La chaîne associative qui me porte à relier le mot *biais* à cette problématique du *Phèdre* comporte ainsi un « moyen terme⁵⁹⁹ » : comme je l'ai indiqué, le mot *biais* renvoie à l'idée d'un moyen détourné ou d'un subterfuge. Dans le discours de Sylvain, cette dernière notion pourrait correspondre, d'un côté, à l'expérience d'une difficulté, celle qui consiste à tenir un discours frontal comme peut l'être le cours magistral et, de l'autre côté, à la nécessité concomitante de concevoir des aménagements pédagogiques plus appropriés aux élèves rencontrés. En ce sens, cette notion de *biais* pourrait renvoyer à l'ensemble des adaptations didactiques qui s'imposent à un enseignant dans le processus qui consiste à devoir transposer des éléments de savoir dans l'espace de la classe afin de les rendre compréhensibles intellectuellement par les élèves. Ainsi, si je m'efforce d'illustrer ce que dit à demi-mot Sylvain en parlant de *biais*, il me semblerait possible de considérer la proposition faite aux élèves de travailler à partir « *d'autres types d'exercices des ateliers d'écriture des analyses de films* » (l. 66-67) comme des biais pédagogiques qui viendraient se substituer au cours magistral tel que le conçoit Sylvain, cours qui se caractérise essentiellement par son organisation frontale, l'enseignant parlant tandis que les élèves prennent des notes. Je comprends donc ce que me dit Sylvain comme le fait d'obtenir par la mise en œuvre d'un *moyen détourné* ce qui ne peut être obtenu frontalement : l'attention portée à un discours dont la visée n'est pas de produire des effets de persuasion, mais de donner

597. En parlant de « mi-dire », j'emploie une expression qui apparaît sous la plume de Jacques Lacan (Lacan, 1975a, 1975b), notamment dans les séminaires datant des années universitaires 1953-1954 et 1972-1973 et qui renvoie à l'idée selon laquelle l'inconscient divisant le sujet, celui-ci ne peut parler qu'à moitié, la vérité de l'inconscient surgissant dans la méprise. Lacan, J. (1975). *Le Séminaire. Livre I : Les écrits techniques de Freud*. Paris : Éditions du Seuil. Le point auquel je me réfère se trouve à la page 292. Lacan, J. (1975). *Le Séminaire. Livre XX : Encore*. Paris : Éditions du Seuil. La question du « mi-dire » à laquelle je me rapporte se trouve en page 85.

598. Platon. *Phèdre*, 272 e, dans la traduction de Léon Robin et dans la pagination d'Henri Estienne. (1950) *Platon. Œuvres complètes*, tome II. Paris : Gallimard. La citation se trouve à la page 72.

599. J'emploie ce terme dans l'acception de chaînon intermédiaire qu'il revêt chez Freud (Freud, 1899/1967a) notamment dans le chapitre 5 de *L'interprétation des rêves* que je viens de mentionner. La phrase dans laquelle apparaît ce terme est à la page 157 de l'édition citée. Freud, S. (1967). *L'interprétation des rêves* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1899)

à réfléchir en se tenant dans les limites d'une dialectique définie en son temps par Platon et instituée sur le plan des normes académiques de la démonstrativité philosophique.

Or, cette obliquité est précisément ce qui caractérise l'art oratoire du sophiste, lequel sait obtenir, par sa seule éloquence, donc au moyen d'un subterfuge, l'assentiment de ses interlocuteurs. À cet égard, le passage suivant du *Gorgias* de Platon est particulièrement significatif : tandis que Socrate et Gorgias dialoguent ensemble, ce dernier croit donner à son interlocuteur une « preuve décisive » du pouvoir de l'art oratoire⁶⁰⁰ :

... souvent en effet j'ai déjà accompagné mon frère, ainsi que d'autres médecins, au chevet de quelque malade qui se refusait à boire une drogue ou à laisser le médecin lui tailler ou brûler la chair : celui-ci était impuissant à le persuader ; moi, sans avoir besoin d'un autre art que de l'art oratoire, je le persuadais !

Dans ce passage du *Gorgias*, le sophiste est comparable au médecin sur un point⁶⁰¹ : comme ce dernier, s'il n'est pas en son pouvoir d'agir sur les choses elles-mêmes, c'est-à-dire la maladie, il peut du moins changer les dispositions du malade à l'égard de son traitement. Toutefois, dans l'esprit de Gorgias, il possède, sur le médecin et en raison de son habileté à parler, l'avantage d'être plus persuasif. Pourtant, il ne détient pas l'art du médecin et c'est en ce sens qu'il fait obliquité : la vraisemblance dont il pare sa parole n'est qu'une duperie habile, un stratagème « psychagogique⁶⁰² » ou, pour reprendre l'expression forgée par Léon Robin, le traducteur de Platon auquel je me réfère ici, dans l'une de ses notes de traduction du *Phèdre*, une « psychagogie de l'illusion⁶⁰³ ».

En ce sens, je me demande si la parcimonie avec laquelle Sylvain s'exprime lorsqu'il parle de *biais* ne traduirait pas son hésitation à évoquer un dispositif qui le mettrait dans la situation d'avoir à s'identifier à l'habile sophiste qui ne parvient à soutenir l'attention de son auditoire qu'au prix d'une flatterie, donc d'une entorse à la recherche de la vérité qui définit la sagesse philosophique et l'éthique du professeur de philosophie.

La figure du sophiste dans l'enseignement de la philosophie

Ces différentes associations psychiques auxquelles me mènent le terme de *biais* m'inclinent à penser qu'il y aurait peut-être, à l'arrière-plan de l'emploi de ce mot, une analogie inconsciente avec le discours sophistique, analogie qui pourrait éclairer en partie la parcimonie avec laquelle Sylvain s'exprime sur son métier. Je formulerai les termes de cette analogie de la manière suivante : dans l'imaginaire philosophique, le sophiste serait ce pédagogue capable de susciter

600. Platon. *Gorgias*, 456 b, que je cite dans la traduction de Léon Robin. (1950) *Platon. Œuvres complètes*, tome I. Paris : Gallimard. La citation se trouve à la page 388.

601. Je suis ici une suggestion d'interprétation qui se trouve dans un article de Daniel Babut (Babut, 1994) : Babut, D. (1994). Platon et Protagoras : l' "apologie" du sophiste dans le Théétète et son rôle dans le dialogue. Collection de la Maison de l'Orient méditerranéen, 24(1), 197-234. Consulté sur http://www.persee.fr/doc/mom_0151-7015_1994_ant_24_1_1358.

602. Je cite ici le mot qu'emploie le philosophe Franck Richez (Richez, 2005). Richez, F. (2005). La mêlée platonicienne du philosophe et du sophiste. *Cahiers philosophiques*, 102. Consulté sur <http://www.educ-revues.fr/CPHIL0/AffichageDocument.aspx?iddoc=34115>.

603. Robin, Léon. (1950) *Platon. Œuvres complètes*, tome I. Paris : Gallimard. La citation se trouve à la page 1422.

l'intérêt de son auditoire en engageant celui-ci « sur une voie plus facile et plus courte⁶⁰⁴ », là où la voie proposée par le dialecticien est « longue et rude⁶⁰⁵ », mais sans avoir la science du philosophe, celle-ci étant exigeante là où le sophiste emploie des chemins plus directs.

Je ne saurais dire si la notion de *biais* comporte pour Sylvain une allusion à cette problématique du *Phèdre* dont j'ai rappelé précédemment les termes. J'ai bien conscience que cette association que j'établis entre le biais et l'obliquité s'entremêle étroitement, dans mon contre-transfert de chercheur, à ma qualité d'enseignant et de professeur de philosophie. Toutefois, le lien que j'opère ici à titre d'hypothèse n'est pas inédit. D'une part, sur un plan strictement philosophique et historique, il convient en effet de se souvenir que l'opposition du philosophe au sophiste est constitutive de l'identité de celui-là. Comme le propose Franck Richez dans un article des *Cahiers philosophiques* (Richez, 2005)⁶⁰⁶, c'est « sous l'égide de la dénégation, du “voilà ce que je ne suis pas” » que le philosophe « décline son identité⁶⁰⁷ », celui-ci n'ayant jamais fini avec le fait de « se démarquer du sophiste⁶⁰⁸. » D'autre part, comme je l'ai indiqué dans la deuxième partie de ce travail⁶⁰⁹, cette opposition du maître au pédagogue est constitutive du discours très critique de plusieurs intellectuels à l'égard de toute adaptation du principe de la leçon de philosophie à d'autres dispositifs d'apprentissage. Enfin, sur le plan de l'histoire des idées, cette opposition a constitué l'argument d'une conférence que tenait Philippe Meirieu en 2008 (Meirieu, 2008). Dans cette conférence qui s'intitulait *Faut-il en finir avec la pédagogie ?*⁶¹⁰, Philippe Meirieu suggérait que la pédagogie, en raison des dispositifs qu'il lui faut concevoir pour intéresser les élèves, s'expose toujours au risque d'être, je le cite, « une affaire de sophiste », le pédagogue apparaissant comme « celui pour qui tous les moyens sont bons pour obtenir l'adhésion de son interlocuteur⁶¹¹ ».

Au regard de ces éléments, l'analogie que je propose ne serait donc pas si éloignée du discours de Sylvain qu'elle peut sembler l'être en première approximation. C'est la raison pour laquelle l'analyse du terme de biais et de la chaîne associative inconsciente dans laquelle il me semble être pris pourrait au contraire nous permettre de mieux comprendre certains aspects psychiques latents de ce discours. On peut en effet se demander si cette analogie entre pédagogie et sophistique n'empêche pas ce dernier de parler *sans détours* de sa pratique ou de ce qu'il ressent, l'identification inconsciente au sophiste, ce « technicien de la parole⁶¹² » qui soutient « qu'il ne faut pas du tout [...] mener les gens au sommet par les détours d'une si longue

604. Je cite les propos de Socrate dans le *Phèdre* de Platon, en 272 c, à la page 71 de l'édition de Léon Robin que je viens de mentionner.

605. *Ibid.*

606. Richez, F. (2005). La mêlée platonicienne du philosophe et du sophiste. *Cahiers philosophiques*, 102. Consulté sur <http://www.educ-revues.fr/CPHIL0/AffichageDocument.aspx?iddoc=34115>. La version électronique de cet article ne comporte aucune pagination.

607. *Ibid.*

608. *Ibid.*

609. Voir la partie II, page 81.

610. Meirieu, P. (2008, novembre). *Faut-il en finir avec la pédagogie ?* Conférence présentée au GREP, Toulouse. Consulté sur <http://www.meirieu.com>. La version électronique de cette conférence ne comporte aucune pagination.

611. *Ibid.*

612. Je cite les propos de Socrate dans le *Phèdre* de Platon, en 273 a, page 72 de l'édition de Léon Robin. Robin, Léon. (1950) *Platon. Œuvres complètes*, tome I. Paris : Gallimard.

route⁶¹³ », n'étant pas conforme à — ou, si je reprends les termes de mes associations à propos de l'étymologie du mot biais, *pas dans le droit fil de* — certaines exigences qui pourraient être consubstantielles à la part psychique professionnelle de son surmoi.

3.24.2. Des histoires de compromis

Dans cette deuxième section de l'analyse de l'entretien, je souhaiterais attirer l'attention sur la manière dont Sylvain décrit l'évolution qu'a connue sa pratique de l'enseignement. Comme il l'a en effet indiqué au tout début de l'entretien en disant avoir « *envie de replacer la question dans une perspective un peu euh historique historique individuelle* » (l. 13-14), son rapport aux élèves et à l'acte d'enseigner a manifestement changé avec le temps : « *forcément on n'a pas le même rapport au début euh que après quinze ans plus de quinze ans d'expérience hein* » (l. 15-16). Ainsi que je l'ai proposé précédemment, Sylvain semble être passé d'une relation difficile à la classe à d'autres modalités relationnelles qui, sans amoindrir ses difficultés (l. 37-38), lui permettent néanmoins de prendre un certain plaisir à exercer son métier. Or, ainsi que je vais l'indiquer, les modalités de ce changement sont assez étonnantes sur le plan pédagogique. Je vais donc pas à pas proposer une analyse d'une partie de l'entretien qui est consacrée à cette thématique.

3.24.2.1. Trouver son compte : analyse d'une expression

Dans le témoignage de Sylvain, deux périodes professionnelles distinctes émergent : la première est celle que je viens d'évoquer. Elle concerne ses débuts professionnels dans l'enseignement et se caractérise par sa discontinuité, ses difficultés et ses souffrances. La seconde, qui date d'il y a « *six ou sept ans* » (l. 11) et qu'il distingue assez sensiblement de la première, débute au moment où il obtient un poste fixe dans l'établissement dans lequel il exerce encore aujourd'hui. L'obtention de ce poste n'est pas la seule cause qu'il propose comme raison pour rendre compte de l'amélioration de sa situation professionnelle. Lorsque Sylvain, vers la cinquième minute de l'entretien, évoque le fait que « *les choses euh se sont quand même améliorées* » (l. 32), c'est d'une *expérience professionnelle* et non d'un changement administratif qu'il fait dépendre cette amélioration.

Trouver son compte : éléments d'énonciation

Évoquant la manière dont sa pratique a pu s'améliorer « *avec le temps avec l'expérience* » (l. 32), il emploie une locution qui retient mon attention en raison de certaines résonances psychiques auxquelles je l'associe : « *les choses* » (l. 32), me dit-il ainsi, « *se sont quand même améliorées de mon côté* » (l. 32-33). En effet, poursuit-il, « *j'ai trouvé une certaine euh comment est-ce que je pourrais dire ça j'ai trouvé j'ai trouvé mon compte si vous voulez* » (l. 33-34).

Dans cette courte séquence, l'hésitation et la prudence avec laquelle Sylvain s'exprime, cherchant ses mots, — « *j'ai je je veux dire que // euh* » (l. 33) — ne me paraît pas anodine : ce que

613. Platon, *Phèdre*, 272 d, page 71 de l'édition de Léon Robin que je viens de mentionner.

je ressens dans cette manière de parler ne semble pas s'apparenter à la même méticulosité qui caractérise par ailleurs son discours. À ce moment de l'entretien, il semble se rapporter à une expérience à laquelle manifestement aucun terme adéquat ne lui paraît correspondre. C'est ce que, me semble-t-il, traduit la phrase « *comment est-ce que je pourrais dire ça* » (l. 33-34) et c'est ce que pourrait également indiquer le fait que Sylvain, dans la séquence que je viens de citer, s'adresse à moi directement en prononçant les mots suivants : « *si vous voulez* » (l. 34). Sans doute s'agit-il là, en première analyse, d'une manière assez courante de s'exprimer. Toutefois, comme l'a proposé la linguiste Kate Beeching (Beeching, 2007) dans un article consacré à certains marqueurs discursifs⁶¹⁴, le connecteur *si vous voulez* exerce également deux fonctions dont le locuteur n'a pas nécessairement conscience : il « permet d'évoquer un décalage entre le dit et le dire et en même temps d'établir une "consensualité" avec le co-locuteur par le biais du pronom personnel. » (p. 83) En d'autres termes, dans son « emploi métalinguistique » (p. 83), ce qui est le cas dans la phrase que je viens de citer, le marqueur discursif *si vous voulez* aurait plusieurs attributions : d'un côté, dans le discours de Sylvain, il pourrait venir renforcer son impression que les mots dont il se sert pour exprimer l'expérience à laquelle il fait allusion ne sont pas complètement adéquats à sa représentation et à son ressenti de celle-ci ; de l'autre côté, en s'adressant à moi de cette manière, Sylvain semble bien proposer à mon assentiment, signe d'une certaine consensualité, une équivalence discursive à une expérience dont le ressenti lui échappe quelque peu, comme s'il me disait : « voici les seuls mots que j'ai trouvés pour vous dire mon ressenti. »

Je me demande donc si ce que dit Sylvain dans cette séquence, non pas en dépit, mais plutôt en raison de son allusivité⁶¹⁵ même, ne serait pas une expression voilée d'une certaine économie psychique dont il aurait fait l'expérience en classe et qui correspondrait plus ou moins exactement à la locution *trouver son compte* à laquelle il a recours.

Trouver son compte : éléments de définition

Au sens courant, lorsqu'un locuteur affirme avoir *trouvé son compte*, l'idée que celui-ci exprime est celle d'une « juste rétribution⁶¹⁶ » dans une affaire qui l'engage auprès d'autres parties. Sylvain semble faire de cette locution un emploi assez similaire. Il l'applique en effet à la relation qu'il entretient avec ses élèves, sous-entendant manifestement des ajustements pédagogiques qui donneraient également satisfaction à ses classes :

« *j'ai trouvé mon compte si vous voulez, je pense que les élèves euh aussi euh lorsque j'ai réussi à trouver une espèce de voilà de de de rapport de relation qui qui tenait la route à peu près mais toujours évidemment avec des hauts et des bas* » (l. 33-36).

614. Beeching, K. (2007). La co-variation des marqueurs discursifs bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez : une question d'identité ? *Langue française*, 154(2), 78-93. doi : 10.3917/lf.154.0078.

615. En parlant d'*allusivité*, je me réfère au néologisme qui a été forgé par le philosophe et sinologue François Jullien (Jullien, 2012) et qui caractérise, dans la poésie et la pensée chinoises, l'art de s'exprimer indirectement, de biais. Jullien, F. (2012). *Cinq concepts proposés à la psychanalyse. Chantiers, III*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.

616. Je me réfère ici à la définition que donne le CNRTL. Compte. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). <http://www.cnrtl.fr>.

Du rapport à la relation : inflexions d'une pratique

Après avoir employé une première fois le mot « *rapport* » (l. 35), Sylvain remplace celui-ci par le mot « *relation* » (l. 35). Il y a là une inflexion qui peut paraître anodine. Dans l'usage courant, ces deux termes sont en effet employés en un sens synonyme. Pourtant, au sens strict, ils ne dénotent pas la même réalité. Il me semble que le terme de *rapport* renvoie également à l'idée d'une confrontation. C'est le sens qu'il possède, par exemple, dans l'expression *rapport de forces*. De son côté, le terme *relation* renvoie davantage à l'idée d'un lien entre des personnes, comme dans l'acception qu'il revêt chez Pascal (Pascal, 1656/1954) dans une lettre des *Provinciales*⁶¹⁷. L'inflexion qu'évoque Sylvain me semble être précisément de cette nature. Selon toute vraisemblance, sa pratique serait devenue satisfaisante pour lui lorsqu'il lui aurait été enfin possible de *rencontrer* les élèves, là où, selon ses propres mots, il lui était difficile de s'adapter à ce qu'il décrit comme « *le milieu de l'école lycéen* » (l. 21). C'est ce qu'il dira ultérieurement au cours de l'entretien, expliquant que l'on peut faire son cours en récitant un texte, sans *rencontrer* les élèves. Je me demande donc ce qui, dans l'expérience relationnelle que Sylvain décrit à mots couverts, a pu lui permettre de *trouver son compte*.

Sans doute, comme il le précise, cette amélioration n'a-t-elle pas été radicale. À cet égard, les mots qu'il emploie pour le dire sont également éloquents : dans la proposition que j'ai déjà citée (l. 36), la modalisation qu'il utilise — *à peu près* — pour signifier que cette amélioration est précaire et fragile, est renforcée par l'adverbe *évidemment*, lequel renvoie de son côté à l'idée d'une difficulté de toute manière irréductible, constitutive de la relation enseignant-élèves. La modalité relationnelle qu'il a trouvée, explique-t-il en effet, comporte « *toujours évidemment* » (l. 36) « *des hauts et des bas* » (l. 36).

Ces différents éléments d'énonciation m'inclinent à faire l'hypothèse que Sylvain, comme le laisse également penser la suite de l'entretien, aurait trouvé un compromis psychique satisfaisant entre des exigences contradictoires qu'il pouvait vivre inconsciemment comme des sources de conflictualité psychique. J'entends par *conflictualité* une dualité intrapsychique latente telle que la définit Denis Mellier (Mellier, 2003)⁶¹⁸ dans un article sur la conflictualité et la fonction contenante : dans cette acception, la *conflictualité* renvoie d'abord, par delà le conflit apparent qui peut en être l'un des signes manifestes, à l'expérience d'une souffrance psychique à laquelle le sujet ne peut accéder. C'est ce dernier point que je vais préciser dans les sections qui suivent.

Trouver son compte : hypothèses

La suite de l'entretien comporte en effet de nombreux éléments d'énonciation qui pourraient être de nature à éclairer ce qui me paraît être en creux dans le discours de Sylvain au moment où il affirme avoir trouvé son *compte*. Si cette locution signifie qu'un intérêt a pu être satisfait, elle revêt dans son discours l'idée qu'un *compromis* satisfaisant a pu être opéré. Or, cette nuance

617. Il s'agit de la lettre XVII. Pascal, B. (1954). *Les Provinciales*. Dans J. Chevalier (Ed.), *Œuvres complètes* (p. 667-904). Paris : Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1656) Le passage auquel je me réfère se trouve à la page 868 de cette édition.

618. Mellier, D. (2003). Conflits, conflictualité et fonction contenante. *Cliniques méditerranéennes*, 68(2), 257-276. doi : 10.3917/cm.068.0257.

ne revient pas au même. Dans ce dernier cas, en effet, une satisfaction n'est possible qu'à la condition d'un certain renoncement. Je vais donc déplier pas à pas cette idée.

Analyse de quelques pronoms personnels

Décrivant l'évolution de ses conditions de travail, Sylvain, dès la première minute de l'entretien, soutient la proposition suivante : « *les choses euh se sont quand même améliorées de mon côté* » (l. 32-33). Cette manière d'exprimer le ressenti relatif à l'amélioration de sa pratique retient mon attention en raison de la comparaison latente qu'elle comporte : si les choses se sont améliorées *de son côté*, il faut en effet supposer que ce n'est peut-être pas le cas *de ses collègues*, qu'il s'agisse d'enseignants de philosophie ou d'autres disciplines. C'est la raison pour laquelle je ressens cette personnalisation de son discours comme un moyen indirect de souligner sa différence dans l'ici et maintenant de l'entretien qui nous réunit. Au demeurant, en dépit du fait que Sylvain n'exprime pas directement cette individualisation, cette dernière impression n'est pas isolée. Elle est renforcée par plusieurs éléments d'énonciation.

Moi, je, on

Dès le début de l'entretien, la distinction que fait Sylvain entre ces deux périodes distinctes de sa carrière professionnelle est marquée par l'emploi des pronoms personnels *moi, on* et *je*. Ainsi, lorsqu'il évoque ses débuts dans l'enseignement, c'est le pronom personnel tonique de la première personne du singulier auquel il a recours : « *moi j'enseigne la philosophie depuis maintenant plus d'une quinzaine d'années* » (l. 6). Puis, alors même qu'il exprime le souhait d'inscrire son témoignage dans le cadre d'un parcours individualisé, affirmant avoir « *envie de replacer la question dans une perspective un peu euh historique historique individuelle* » (l. 13-14), Sylvain modalise cette « envie ». En effet, en dépit du fait que, comme je vais l'indiquer, l'analyse de son énonciation au fil de l'entretien atteste l'importance de certains choix personnels dans son parcours, non seulement Sylvain utilise le pronom personnel *on* — « *on a envie de replacer la question* » (l. 13) —, marque d'un sujet indéfini, mais il modalise la tournure historique qu'il souhaite pourtant donner à son témoignage en employant l'adverbe de quantité *un peu*, ce qui tend à en minimiser l'importance. En d'autres termes, il n'exprime pas franchement le souhait qu'il évoque.

Le contexte dans lequel s'inscrit cette courte proposition ne laisse toutefois guère de doute quant à la signification de cet emploi du *on* : selon toute vraisemblance, derrière l'anonymat qui caractérise ce pronom personnel, un *je* semble se dissimuler. Cet effacement du sujet dans la langue n'est pas inhabituelle. L'usage ordinaire veut en effet que cet emploi du *on* renvoie souvent, en fait, à un autre pronom personnel, qu'il s'agisse du *nous* ou du *je*. Toutefois, dans le contexte de cet entretien, je m'interroge sur la signification psychique latente de ce que je ressens comme une dissimulation ou un retrait. Pourquoi Sylvain ne s'exprime-t-il pas plus directement en disant, par exemple : « *j'ai envie de replacer la question dans une perspective un peu euh historique historique individuelle* » ? Cherche-t-il, et pour quelles raisons, à tempérer

certaines marques personnelles distinctives de son expérience d'enseignant en les dissimulant derrière des formulations générales et anonymes ?

L'emploi du pronom personnel *je* apparaît au moment où Sylvain, explicitant sa nouvelle manière d'enseigner, souligne le fait qu'il a rompu avec le cours magistral : « *certaines pratiques que je pouvais commencer à mettre en œuvre euh et qui pratiques qui s'écartaient en fait pour le dire clairement qui s'écartaient du cours magistral si vous voulez euh ex cathedra* » (l. 70-72). Cette évocation du cours magistral semble même culminer dans le fait d'opposer sa nouvelle manière de faire cours à une autre méthode, sans doute plus répandue chez les professeurs de philosophie, mais moins personnelle d'après Sylvain, ce que semble souligner l'évocation de ce qu'il appelle le « *prof* » (l. 72) : « *le prof arrive et pendant deux heures euh il fait un cours qu'il a préparé en amont euh dont il a préparé pratiquement chaque chaque mot* » (l. 72-74).

Par ailleurs, dans une séquence où il évoque son utilisation des œuvres cinématographiques, Sylvain semble renforcer son attachement à se distinguer en recourant au pronom personnel *moi* : « *encore une fois je vous dis euh moi j'utilise beaucoup le cinéma dans mes cours par exemple* » (l. 79-80). Enfin, expliquant ce qu'est devenu pour lui l'enseignement, Sylvain va employer à nouveau le pronom personnel *je*, comme dans la proposition suivante où la conjonction de coordination *mais* introduit l'idée d'un parcours résolument personnel : « *je trouve qu'avec l'expérience les choses deviennent plus / plus faciles // mais ça correspond à des choix aussi des choix personnels* » (l. 91-92). Si l'on s'attache à analyser la fonction qu'exerce cette conjonction de coordination dans la proposition que je viens de citer, il apparaît assez nettement qu'elle vient en opposition à l'idée selon laquelle l'expérience de l'enseignement rendrait ces « *choses* » (l. 91) que Sylvain ne dit qu'à demi-mot « *plus faciles* » (l. 91) *pour tout enseignant*. En d'autres termes, Sylvain semble me dire que ce sont les « *choix personnels* » (l. 92) qu'il a faits, lui, et non l'expérience en général, transférable indifféremment d'un enseignant à l'autre, qui rendraient son métier plus aisé à exercer.

À l'exception de la séquence au cours de laquelle il affirme s'être éloigné du modèle du cours magistral (l. 72) et de deux moments où, d'abord vers la neuvième minute, il évoque « *d'autres types d'exercices des ateliers d'écriture des analyses de films* » (l. 66-67), puis, vers la dix-huitième minute, parle plus longuement de l'analyse d'une œuvre cinématographique en classe, Sylvain reste relativement discret sur la nature des choix pédagogiques qu'il a faits. Ainsi, il ne fournit aucune illustration concrète et précise de dispositifs pédagogiques qu'il aurait mis en place et qui correspondraient aux choix personnels qu'il souligne pourtant plusieurs fois. Tout au plus affirme-t-il, à la vingt-sixième minute de l'entretien, utilisant une image pour évoquer le fait que les dispositifs d'apprentissage qu'il met en place, je le cite, « *ça marche pas toujours* » (l. 223), « *qu'il faut avoir une / avec soi une boîte à outils suffisamment euh bien fournie pour pouvoir justement à la fois varier les supports* » (l. 233-234). L'évocation de ces choix pédagogiques s'accompagne d'ailleurs très souvent de modalisations qui atténuent quelque peu la part d'initiative personnelle qu'ils comportent, comme si, suivant les hypothèses de Philippe Perrenoud (Perrenoud, 1994) dans son article sur le travail en équipe des enseignants, le « rapport

pédagogique » ne pouvait « se construire que sur des stratégies partiellement inavouables⁶¹⁹. »

Quelques questions au sujet de la discrétion de Sylvain

Au terme de cette analyse des pronoms personnels qui ordonnent le discours de Sylvain, deux questions subsistent : la première concerne la discrétion avec laquelle Sylvain évoque sa pratique professionnelle ; la seconde porte sur les éléments d'énonciation qui, à l'inverse de cette retenue, tendent au contraire à souligner une certaine différence spécifique. Ce sont ces deux questions que je vais examiner à présent.

D'un côté, comme je l'ai indiqué, certains éléments d'énonciation semblent traduire, chez Sylvain, une ambivalence à parler en première personne. Celui-ci, en effet, tend à secondariser certains aspects biographiques de son parcours professionnel en dissimulant parfois son emploi du *je* derrière l'anonymat du *on*. Sans doute, à un premier niveau de lecture est-il possible de comprendre cette discrétion comme le témoignage d'un enseignant qui semble avoir su tirer certaines leçons de son expérience professionnelle et qui valorise avec une certaine retenue les choix pédagogiques personnels qu'il a faits, conscient, comme le propose Philippe Perrenoud (Perrenoud, 1995), de sa responsabilité à l'égard de l'image publique qu'il renvoie du métier d'enseignant⁶²⁰. Toutefois, comme je vais l'expliquer dans la section suivante, plusieurs raisons me portent à m'interroger sur le sens latent de ce discours.

De l'autre côté, en effet, les oppositions récurrentes qui sous-tendent son emploi des pronoms personnels *je* et *on* produisent sur moi l'impression d'une revendication d'altérité et de différence. C'est la raison pour laquelle je m'interroge sur les mouvements inconscients que pourrait recouvrir ce souci : pour quelles raisons Sylvain éprouve-t-il manifestement le besoin de souligner sa différence en ma présence alors même que, par ailleurs, il fait preuve d'une certaine discrétion quand il s'agit d'évoquer ce qu'il y a de *personnel* dans son parcours professionnel ?

Des pratiques pédagogiques inavouables ?

Cette particularité de son discours m'évoque certaines analyses du sociologue Philippe Perrenoud (Perrenoud, 1995). Dans cet article de 1995 auquel je viens de me rapporter et qui était consacré aux non-dits qui entourent le métier d'enseignant, ce dernier suggérait quelques propositions d'hypothèses qui permettraient de mieux comprendre les raisons de certains non-dits qui sous-tendent les discours des enseignants sur leurs pratiques. Ainsi, comme le laisse entendre l'image furtive de la « boîte à outils » (l. 233), la réticence de Sylvain à préciser certains aspects de son témoignage, notamment lorsqu'il s'agit d'évoquer les ajustements nécessaires que requiert l'exercice de son métier, m'évoque ce que Philippe Perrenoud constatait dans cet article sur la face cachée du métier d'enseignant : si le bricolage peut susciter l'admiration en raison

619. Perrenoud, P. (1994). Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie. *Cahiers pédagogiques*, 325, 68-71. Consulté sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_08.html.

620. Perrenoud, P. (1995). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, 20, 107-124. Consulté sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_04.html. La version électronique de cet article ne comporte aucune pagination.

de l'ingéniosité qui en caractérise souvent la pratique, son épithète ne sied guère, dans l'imaginaire collectif, à des professionnels de l'enseignement qui sont « censés disposer des outils adéquats⁶²¹ ». Pourtant, comme le stipule la circulaire n 97-123 du 23 mai 1997⁶²² à laquelle je me suis référé dans la deuxième partie de ce travail⁶²³, l'exercice ordinaire du métier d'enseignant requiert le déploiement de qualités d'adaptation et d'invention similaires aux trouvailles de l'ingéniosité qui trouve à s'exprimer dans la pratique du bricolage. En d'autres termes, je me demande si, en s'exprimant de cette manière, c'est-à-dire allusivement et avec retenue, Sylvain ne chercherait pas à esquiver des pratiques pédagogiques dont il pressent peut-être qu'elles obéissent à des nécessités d'un autre ordre que des raisons strictement académiques. Sur ce point, l'adjectif *personnel* auquel il a recours lorsqu'il parle de « *choix personnels* » (l. 92) me paraît de nature à traduire mon ressenti : son emploi, en effet, semble souligner une différence implicite dans son discours, celle qui existerait entre un choix pédagogique personnel, fruit d'une expérience individuelle, formation idiosyncratique qui ne pourrait être dite adéquatement et un choix pédagogique qui, en vertu de sa rationalité technique, aurait vocation à être modélisé et généralisé.

Parmi les hypothèses que proposait Philippe Perrenoud (Perrenoud, 1995)⁶²⁴ pour éclairer les non-dits du discours enseignant, il en est une qui m'évoque également certains éléments d'énonciation du discours de Sylvain lorsque celui-ci tend à marquer sa différence. Ainsi, Philippe Perrenoud suggérerait notamment que le « conformisme » et la « déviance » « sont difficilement avouables » pour un enseignant. En effet, il y aurait selon lui un certain paradoxe à véhiculer publiquement l'image d'un professionnel diplômé à « bac + 5⁶²⁵ » sans être à la fois « un praticien autonome et créatif⁶²⁶ ». De ce fait, explique Philippe Perrenoud, chaque enseignant se trouverait dans la situation d'avoir à dire publiquement « “Écoutez la différence” et de suggérer qu'il n'est nullement l'agent anonyme d'une vaste machine bureaucratique, mais au contraire un artisan, voir (sic) un artiste indépendant⁶²⁷. » Toutefois, si ces hypothèses peuvent être de nature à nous permettre de mieux comprendre le témoignage de Sylvain sur ce point, il m'a semblé que d'autres éléments pouvaient avoir amené celui-ci à souligner sa différence. C'est cet aspect de son discours que je vais analyser dans les sections suivantes.

3.24.3. Transmettre et transformer

Lorsque Sylvain explique qu'il n'inscrit plus sa pratique de l'enseignement dans « *une logique simplement de transmission* » (l. 142), mais de « *transformation* » (l. 146), la comparai-

621. *Ibid.*

622. Circulaire n 97-123 du 23 mai 1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM, Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 22 du 29 mai 1997. Consulté sur http://eduscol.education.fr/eps/textes/travaux/mission_du_professeur.

623. Voir la section 1.1.1, page 84.

624. Perrenoud, P. (1995). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, 20, 107-124. Consulté sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_04.html. La version électronique de cet article ne comporte aucune pagination.

625. *Ibid.*

626. *Ibid.*

627. *Ibid.*

son à laquelle il a recours comporte des éléments d'énonciation qui, dans ce contexte de rupture avec la leçon magistrale, résonnent pour moi singulièrement. En effet, m'expliquant ce qui est « *compliqué* » (l. 141) pour lui, Sylvain me dit tout d'abord qu'« *on n'est plus simplement dans une enfin moi en tout cas je me vois pas dans une logique simplement de transmission voyez (longue respiration)* » (l. 141-142) et conclut en faisant la comparaison suivante : « *comme si y avait d'un côté un vase plein et de l'autre un vase vide et qu'il fallait trans transvaser comme ça le savoir du maître euh (longue respiration) ///* » (l. 142-144). C'est cette comparaison que je vais analyser à présent.

3.24.3.1. La figure du maître

En énonçant cette dernière proposition, Sylvain emploie une image riche en associations latentes. D'un côté, il compare en effet l'enseignant au « *vase plein* » et l'élève au « *vase vide* » (l. 143). Ce faisant, il s'appuie sur une image qui, loin d'être inédite en psychopédagogie, en constitue même l'un des lieux communs originaires, comme le rappelait Daniel Hameline (Hameline, 1986), dans son ouvrage consacré aux nombreuses images qui sous-tendent les discours sur l'éducation⁶²⁸. Dans cette métaphore du transvasement où l'élève fait figure de « *réceptacle* » (p. 151) et l'enseignant figure de « *déverseur* » (p. 151), la parole du maître peut apparaître tour à tour, selon les interprétations, comme une nourriture, solide ou liquide, dont l'élève, parfois bien malgré lui (p. 31), aurait à se remplir. En affirmant situer son action pédagogique dans une logique qui consiste à *transformer* (l. 146) et non pas simplement à *transmettre* (l. 145), Sylvain exprime donc à demi-mot la rupture qu'il dit avoir entreprise dans une assez large mesure avec un enseignement modelé sur une conception du cours magistral dans laquelle l'enseignant, pour reprendre les termes de l'opposition qu'opère André Perrin (A. Perrin, 2013), *ne fait pas classe, mais fait cours*⁶²⁹.

De l'autre côté, à travers cette évocation indirecte de son rapport à la transmission du savoir philosophique, l'image d'un savoir qui serait transvasé d'un vase plein qui représenterait le maître à un vase vide constitué par l'élève produit sur moi l'impression qu'un fantasme de formation infléchit le discours de Sylvain. Si l'on reprend les termes de son association, l'image du transvasement comporte ainsi l'idée implicite selon laquelle le maître, dans l'acte qui consiste à transvaser son savoir, se vide d'une substance qui contribue à la fois à son éminence symbolique et est donc constitutive de son identité de maître. Dans cette acception, comme l'avait proposé René Kaës (Kaës et al., 1975) au premier chapitre de l'ouvrage *Fantasme et formation* consacré à la fantasmatique de la formation et au désir de former⁶³⁰, le savoir du maître, sur le plan psychique inconscient, aurait valeur de nourriture à la fois symbolique et fantasmatique. Dans le contexte d'énonciation dans lequel apparaît ce mouvement de nourrissage et d'« *auto-évidement* » (p. 32), l'image du transvasement à laquelle Sylvain ne semble pas complètement consentir, pourrait ainsi renvoyer à l'expérience d'une rétention de savoir. Dans l'ouvrage que

628. Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : ÉDITIONS ESF.

629. Perrin, A. (2013). L'évaluation : le point de vue d'un inspecteur. *Cahiers Économie et Gestion*, 118. Consulté sur <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/evaluationprofphilo.htm>.

630. Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (1975). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

je viens de mentionner, René Kaës propose en ce sens qu'une telle rétention pourrait être l'expression de modalités défensives suspendues soit aux « tendances sadiques du formateur qui refuse alors de donner toute nourriture » (p. 32), soit à l'angoisse de ce dernier d'être vidé de sa substance.

Toutefois, si l'interprétation de cette image du transvasement en termes de fantasmes de formation me paraît vraisemblable, elle n'emporte pas complètement ma conviction. En effet, la notion de transvasement m'évoque surtout, et en dépit du fait que Sylvain ne se réfère pas expressément lui-même à cette œuvre, un passage du *Banquet* de Platon qui présente un lien ténu, mais convainquant, avec le discours de Sylvain. Je vais donc en premier lieu rappeler brièvement le contexte du passage du *Banquet* auquel je me réfère sur ce point⁶³¹, puis expliquer de quelle manière cette allusion voilée au dialogue de Platon pourrait me permettre d'éclairer certains aspects latents du discours de Sylvain.

La figure de Socrate

Dans le prologue sur lequel s'ouvre le souper qui donne son unité de lieu au *Banquet*⁶³², après qu'Agathon, qui a offert son hospitalité à plusieurs convives, ait invité Socrate à venir s'asseoir à ses côtés afin qu'il puisse, à son « contact⁶³³ », bénéficier de sa sagesse, Socrate répond à son hôte de la manière suivante :

Quelle bonne affaire ce serait, Agathon, [...] si la sagesse était chose de telle sorte que de celui de nous qui est plus plein elle coulât dans celui qui est plus vide, à condition que nous soyons en contact l'un avec l'autre : comme l'eau que contiennent les coupes coule, par le moyen du brin de laine, de celle qui est plus pleine dans celle qui est plus vide !

La métaphore du transvasement qu'expose ici Socrate revêt la forme d'une capillarité, celle que permet le recours au « brin de laine ». Or, cette réponse du convive d'Agathon est doublement ironique : elle l'est en premier lieu dans la mesure où Socrate ne saurait transmettre une sagesse qu'il prétend par ailleurs ne pas posséder⁶³⁴ ; elle l'est, en un second sens, parce que toute l'action de Socrate dans les dialogues de Platon, loin de s'inscrire à l'horizon de la transmission d'un savoir constitué, consiste au contraire à déstabiliser ses interlocuteurs en les mettant dans la situation de ne plus rien savoir et de faire de la reconnaissance de ce non-savoir le point de départ de leur recherche de la vérité⁶³⁵.

631. Je cite l'édition de Léon Robin. Robin, L. (1950) *Platon. Œuvres complètes*, tome I. Paris : Gallimard. Le passage auquel je me rapporte se trouve à la page 697, en 175 d dans la pagination d'Henri Estienne.

632. Robin, L. (1950) *Platon. Œuvres complètes*, tome I. Paris : Gallimard.

633. *Ibid.*

634. Poursuivant sa réponse à Agathon, Socrate, parlant de sa propre sagesse, dira ainsi à celui-ci : « la mienne en effet est une sagesse de rien du tout, ou, bien plus, une sagesse de qualité contestable, une manière de rêve ». Robin, L. (1950) *Platon. Œuvres complètes*, tome I. Paris : Gallimard. Le passage auquel je me rapporte se trouve à la page 697, en 175 e dans la pagination d'Henri Estienne ; puis, plus loin dans le dialogue, répondant à Alcibiade, il dira à ce dernier : « moi qui ne sais rien » (p. 758, 219 a dans la pagination d'Henri Estienne).

635. Il s'agit là d'une interprétation classique dont les sources figurent dans les leçons d'Émile Boutroux. (Boutroux, 1989) Boutroux, É. (1989). *Leçons sur Socrate*. Paris : Éditions universitaires. Le texte de ces leçons date des années 1880-1881.

C'est ce dernier aspect de la conduite socratique du dialogue qui a retenu mon attention lorsque j'ai relu ce passage de l'entretien au cours duquel Sylvain m'explique avoir rompu avec la pratique d'un enseignement fondé sur le modèle d'un transvasement de savoirs du maître à l'élève. En effet, en affirmant ne pas s'inscrire dans une logique de transmission dont le modèle serait précisément celui dont Socrate vante ironiquement l'intérêt, Sylvain ne me paraît pas seulement émettre une conception pédagogique critique à l'endroit du « *prof* » qu'il évoquait à la ligne 72 de l'entretien et dont le cours, explique-t-il, a été rédigé « *à la virgule près* » (l. 74). Il me semble que ses propos, dans cette section de l'entretien comme dans d'autres sections que je vais citer, pourraient témoigner d'une identification psychique latente à certains aspects de l'attitude de Socrate à l'égard de ses interlocuteurs dans les dialogues de jeunesse de Platon et éclairer en retour le bénéfice qu'il dit avoir trouvé lorsqu'il affirme : « *j'ai trouvé mon compte* » (l. 34) . C'est ce dernier point que je vais à présent préciser.

Des mots pour mobiliser

Lorsque Sylvain décrit sa pratique actuelle de l'enseignement et m'explique qu'il s'agit pour lui de « *mobiliser* » (l. 61) les élèves « *tant sur le plan euh psychique que sur le plan intellectuel* » (l. 61-62), il ne précise pas la différence qu'il fait entre l'adjectif *psychique* et l'adjectif *intellectuel*. Je ne saurais donc dire exactement dans quelle acception il tient en particulier l'emploi de celui-là : se réfère-t-il à un concept psychanalytique qui lui serait familier ? Ou emploie-t-il ce terme en en faisant un usage « *naturalisé* » ? Ainsi, se sert-il de ce mot comme d'un synonyme de l'adjectif *psychologique* ? La séquence dans laquelle apparaît cette opposition me semble néanmoins de nature à en éclairer quelque peu le sens.

L'acte qui consiste à « *mobiliser* » (l. 61) les élèves revêt dans le discours de Sylvain plusieurs significations : il s'agit d'abord pour lui d'aller au-devant de ceux-ci et d'entrer en relation avec eux en composant à partir de leur culture et de leur expérience. Je le cite : « *les mobiliser ça veut dire ça ça veut dire euh aller les chercher là où ils sont* » (l. 123-124). Dans cette courte définition qui m'évoque la manière dont Laurence parlait elle-même de sa rencontre avec les élèves et du fait qu'il lui avait fallu se demander « *comment aller les chercher là où ils étaient* » (l. 6-7), la mobilisation des élèves consiste pour Sylvain à rendre disponibles ceux-ci et leurs capacités afin de les transformer, eux, et de transformer leurs « *représentations* » (l. 149) : « *mobiliser justement ça veut dire aller chercher euh les ressources là où elles se trouvent pour euh pour les transformer // non pas transmettre mais transformer* » (l. 144-146). Dans cette deuxième définition du verbe *mobiliser*, ce dernier terme revêt une acception assez inattendue. Si, dans la première définition, il s'agissait encore de solliciter activement les élèves, ces derniers, dans cette deuxième acception, sont devenus des *ressources* et c'est cela qu'il s'agit pour Sylvain de *mobiliser*, en partant du présupposé « *qu'ils ont de l'expérience* » (l. 120-121), qu'« *ils connaissent beaucoup de choses pas forcément des choses scolaires* » (l. 121), qu'« *ils ont une expérience de la vie même si elle est encore euh / très jeune* » (l. 122-123) sur laquelle « *on peut s'appuyer* » (l. 123) « *pour les mobiliser* » (l. 123).

Il s'opère donc ici une inflexion sémantique significative non seulement sur le plan pédago-

gique, mais aussi sur celui des enjeux psychiques inconscients qui pourraient traverser l'acte d'enseigner tel que semble le vivre Sylvain. En effet, celui-ci paraît *renverser* les termes de la métaphore du transvasement que j'évoquais plus haut : le plein, qu'il identifie à la « *richesse* » (l. 120) ne serait plus tant du côté du maître qui aurait à transmettre un savoir que du côté de l'élève dont l'histoire serait une *ressource* (l. 145).

La parole du maître

Sylvain s'exprimant ici à demi-mot, il me faut à nouveau déplier quelque peu ses paroles. Si j'analyse le fil associatif qu'il suit en évoquant le cheminement qui l'avait mené de débuts professionnels difficiles à une période d'activité plus satisfaisante pour lui, je comprends ce qu'il me dit de la manière suivante : avec les années et compte tenu de ce que les élèves qu'il rencontrait lui semblaient capables d'entendre, l'enseignement de la philosophie serait devenu peu à peu pour lui une pratique à visée transformatrice, rompant en grande partie avec une pratique transmissive dont le cours magistral aurait peut-être constitué pour lui le paradigme pédagogique. Toutefois, en dépit de cette rupture dont Sylvain parle explicitement notamment à la seizième minute de l'entretien — « *non pas transmettre mais transformer* » (l. 145-146), dit-il —, il ne me semble pas qu'il ait complètement renoncé à suspendre la relation avec les élèves à un certain pouvoir de la parole du maître, comme permet de le comprendre l'analyse de certains éléments d'énonciation. Ainsi, lorsqu'il m'explique en quoi consiste le fait de *mobiliser* (l. 144) les élèves, il ne semble pas s'agir seulement de dresser « *un état des lieux* » des représentations de ces derniers (l. 154), de *voir* (l. 156) « *comment les représentations peuvent éventuellement se transformer par euh une réflexion critique* » (l. 156-157) et, en ce sens, d'inscrire son enseignement dans le cadre d'une démarche réflexive qui viserait à exercer le jugement des élèves, comme le recommandent expressément les programmes de philosophie en classe terminale, tant des séries générales⁶³⁶ que des séries technologiques⁶³⁷, publiés au Bulletin officiel de l'Éducation nationale. Plus exactement, si le discours de Sylvain s'inscrit à l'horizon du projet philosophique qui consiste à « *créer des des conditions qui soient favorables euh // à l'émergence de / de la pensée de l'activité de pensée de la réflexion* » (l. 236-238), les modalités de ce projet semblent procéder, dans son témoignage, d'une sollicitation pour le moins active des élèves, sollicitation dans laquelle sa propre parole paraît mobilisée précisément en raison des effets de sens qu'elle peut produire sur ces derniers. Ainsi, bien qu'il ne s'agisse pour Sylvain ni de viser à « *renverser* » (l. 159) les représentations des élèves, mais plutôt à les « *enrichir les nourrir les fonder quoi* » (l. 159-160), ni « *d'aller nécessairement contre (il insiste sur le contre) l'opinion ou la représentation qu'un élève se fait de tel ou tel sujet* » (l. 160-161), néanmoins, l'objectif qu'il paraît s'être fixé consiste à « *bousculer un peu* » (l. 158) ces représentations. De même, il semble que ce soit dans la visée d'effets similaires

636. Bulletin officiel de l'Éducation nationale (2003). Programme de philosophie en classe terminale des séries générales. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>.

637. Bulletin officiel de l'Éducation nationale (2005). Programme de l'enseignement de philosophie en classes terminales des séries technologiques. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs7/MENE0501664A.htm>.

qu'il sélectionne les textes philosophiques étudiés avec ses élèves. En effet, Sylvain explique qu'il choisit ces textes « *pour leur côté percutant* » (l. 217), « *pour leur côté un peu paradoxal* » (l. 217), afin d'« *essayer de faire réagir* » (l. 218), n'hésitant pas à aller jusqu'à faire le choix de textes « *qui peuvent être assez clivants enfin qui peuvent tout de suite mettre dans des positions assez euh qui peuvent paraître assez extrêmes* » (l. 218-220). Dans tous les cas invoqués, l'objectif qui préside à ces choix, explique Sylvain, « *est le même hein il s'agit de de provoquer euh une réaction de d'engager à / un questionnement de de ouais de susciter un étonnement enfin voilà quoi* » (l. 221-222). Puis, précise-t-il plus loin, l'enjeu de ces modalités est de faire « *bouger* » (l. 240) quelque chose, de faire que les élèves « *aient un tout petit peu bougé* » (l. 241) et de produire « *un effet* » (l. 243) sur ceux-ci.

Une identification inconsciente à Socrate ?

Au regard de cette description, si l'on peut considérer la conception de l'enseignement qu'expose ici Sylvain comme une sorte de pis-aller auquel il aurait dû consentir afin de s'adapter à son public et faute d'être en capacité de faire le cours magistral auquel il aspirait peut-être, toutefois, il me semble que ce qu'il dit en creux pourrait être réentendu, au moins en première analyse, dans les termes d'une identification inconsciente à certaines caractéristiques de la figure de Socrate. En effet, bien qu'il modalise les effets de sens que son discours pourrait produire sur ses élèves en expliquant qu'il ne s'agit pas de renverser leurs représentations ou d'aller contre leurs opinions, néanmoins, son témoignage porte l'empreinte de l'une des marques distinctives de la conduite socratique du dialogue, à savoir la tendance du maître de Platon à provoquer ses interlocuteurs par ses questions. Ainsi, dans son apologie, Socrate lui-même se compare au taon qui, par les piqûres qu'il lui inflige au flanc, tire le cheval de la mollesse dans laquelle l'entraîne inexorablement sa grande taille⁶³⁸. C'est cette activité qui consiste à aiguillonner constamment les esprits que m'évoque le discours de Sylvain. En effet, certains de ses mots dénotent en particulier l'idée d'une sollicitation active des élèves visant à « *provoquer euh une réaction* » (l. 221) chez ceux-ci et à les « *faire réagir* » (l. 218) : du verbe d'action « *bousculer* » (l. 158) aux textes choisis « *pour leur côté percutant* », « *paradoxal* » (l. 217), voire en raison de leurs aspects « *clivants* » (l. 219), la description que fait Sylvain de la manière dont il mobilise ses élèves semble s'inscrire en miroir d'une attitude dont de nombreux commentateurs de l'œuvre de Platon ont pu montrer qu'elle était caractéristique de la volonté de Socrate de déstabiliser ses interlocuteurs⁶³⁹.

638. Platon, *Apologie de Socrate*. Le passage de l'*Apologie* auquel je me réfère se trouve en 30 e dans la pagination d'Henri Estienne.

639. Je pense ici en particulier aux ouvrages de deux commentateurs de la conduite de Socrate dans les dialogues de Platon, Claude Gendron (Gendron, 2003) et François Roustang (Roustang, 2009) : Gendron, C. (2003). *Éduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude*. Paris : L'Harmattan ; Roustang, F. (2009). *Le Secret de Socrate pour changer la vie*. Paris : Odile Jacob.

Susciter des effets de sens

Ces éléments d'énonciation m'ont amené à me demander si le compromis qu'aurait trouvé Sylvain, compromis dont il énonce les termes à la cinquième minute de l'entretien en affirmant « *j'ai trouvé mon compte* » (l. 34), ne résiderait pas dans une forme de *maîtrise* exercée à l'égard de ses élèves et si celle-ci ne pourrait pas être précisément à l'origine des bénéfices psychiques qu'il aurait pu faire au cours de sa carrière. En effet, en dépit de la critique que fait Sylvain du cours magistral et de la parole monologique, il me semble qu'il n'a pas complètement renoncé à avoir prise, par sa parole, sur ses élèves. Au contraire, comme me paraît en attester le cheminement associatif de son discours, les mots qu'il emploie pour caractériser sa relation aux élèves produisent sur moi l'impression qu'il s'efforce d'exercer sur ceux-ci une forme de sollicitation psychique comparable, sinon dans sa forme, du moins dans ses finalités, à celle qu'exerce Socrate dans certains des dialogues de Platon. Cette mobilisation qu'il dit vouloir exercer sur ses élèves et qu'il qualifie de lui-même de *psychique* (l. 61) m'a rappelé la lecture d'un article de la *Nouvelle revue de psychanalyse* dont l'une des analyses présente certaines analogies avec la manière dont Socrate dirige le dialogue. Dans ce numéro consacré à la lecture, J.-B. Pontalis s'entretenait avec un professeur de lettres, Michel Chaillou (Chaillou, 1988)⁶⁴⁰, qui exerçait alors dans un I. U. T.⁶⁴¹ auprès d'étudiants peu habitués à fréquenter les œuvres littéraires. Celui-ci, après avoir affirmé qu'il savait de moins en moins ce qu'il faisait (p. 22), avait expliqué à son interlocuteur qu'il cherchait à produire des effets de sens sur ses classes, par exemple en lisant un même texte avec plusieurs intonations. À ces mots, J.-B. Pontalis avait répondu : « *Vous n'enseignez pas la littérature, vous n'expliquez ni ne commentez les œuvres, vous vous servez d'elles pour provoquer un trouble du langage, un trouble de la pensée*⁶⁴² » (p. 24). L'action didactique de Sylvain me semble être à la fois comparable à cet effet que Michel Chaillou cherchait à produire sur ses étudiants et au trouble que Socrate, dans l'hypothèse que fait François Roustang (Roustang, 2009)⁶⁴³, tendait à exercer lui-même sur ses interlocuteurs. C'est ce dernier point que je vais préciser dans les lignes qui suivent.

3.24.3.2. Tenir sa classe, entre emprise et maîtrise

Dans un premier temps, les mots auxquels Sylvain a recours pour décrire son action didactique, en raison des effets de déliaison qu'ils suggèrent, m'ont fait associer sa tenue de la classe et son attitude à l'égard des élèves à une forme de sadisme ordinaire qui viserait à faire pièce au peu d'attention que semblent lui accorder ces derniers (l. 24-25). C'est en ce sens qu'il m'a semblé pouvoir interpréter les mots qu'il prononce à la cinquième minute de l'entretien lorsqu'il affirme : « *j'ai trouvé mon compte* » (l. 34). En première approximation, en effet, j'ai imaginé que Sylvain avait peut-être trouvé dans le fait de « *provoquer euh une réaction* » (l. 221) chez ses élèves une forme de compensation psychique qui le dédommagerait de la difficulté de faire

640. Chaillou, M. (1988). Salut la lecture ! Entretien avec J.-B. Pontalis. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 37, 21-28.

641. I. U. T. est une abréviation qui signifie Institut Universitaire de technologie.

642. Les italiques figurent dans l'article.

643. Roustang, F. (2009). *Le Secret de Socrate pour changer la vie*. Paris : Odile Jacob.

un cours magistral. Puis, en relisant la transcription de l'entretien, il m'a semblé reconnaître dans la description qu'il fait de ce qu'il appelle « mobiliser » (l. 144) les élèves une forme d'emprise qui serait atténuée et, en ce sens, sublimée, à travers la visée d'une transformation des représentations de ces derniers (l. 149). J'emploie ici le terme d'*emprise* dans l'acception même que Freud (Freud, 1905/2006, p. 130) donne à ce terme dans les *Trois essais sur la théorie sexuelle*⁶⁴⁴, lorsque, dans la section de cet ouvrage consacrée à la recherche sexuelle infantile, il soutient que l'un des destins de la pulsion d'emprise est de se sublimer à travers la pulsion de savoir (p. 130). Je me suis donc demandé si la mobilisation des élèves dont parle Sylvain ne participerait pas d'une telle emprise, l'un des buts pulsionnels de celle-ci étant en effet, comme l'a proposé le psychanalyste Paul Denis (Denis, 2003)⁶⁴⁵, de s'assurer « le pouvoir sur l'objet » (p. 75).

Puis, l'hypothèse d'une identification inconsciente à certaines modalités de la conduite socratique du dialogue m'a amené à réévaluer cette première analyse. Comme me paraît en effet en attester ce qu'il dira à la minute vingt-sept de l'entretien, affirmant au sujet des élèves que ce qui lui importe, c'est « *qu'en sortant du cours euh ils aient un tout petit peu bougé* » (l. 241), le « *signe* » (l. 242) d'un « *enseignement à la philosophie* » (l. 242) « *réussi* » (l. 243) résidant, selon lui, dans le fait que « *les élèves continuent d'en parler euh après le cours* » (l. 244), l'objectif conscient de Sylvain réside manifestement dans la visée d'une production d'effets analogues à la fois aux troubles de pensée qu'évoque J.-B. Pontalis dans l'entretien que j'ai cité et à l'embarras dans lequel Socrate avait la réputation de plonger ses interlocuteurs. En ce sens, il s'agit bien pour Sylvain de permettre à ses élèves d'accéder effectivement à l'expérience de l'étonnement philosophique, mais par d'autres voies que d'une manière strictement intellectuelle, en situant son action sur le plan psychique — plan, comme je l'ai rappelé, qu'il évoque de lui-même à la huitième minute de l'entretien (l. 61) — et de mettre ceux-ci en situation de penser, même s'il y a un certain paradoxe à soutenir, comme il l'explique lui-même, que « *le signe de d'un d'un d'un enseignement à la philosophie qui serait euh qui aurait produit un euh et et qui qui serait entre guillemets réussi (respiration) c'est que les élèves continuent d'en parler euh après le cours* » (l. 242-244). En effet, d'un côté, le fait que ces derniers puissent prolonger une discussion qui se serait déroulée pendant le cours n'implique pas que celle-ci ait effectivement eu lieu avec l'enseignant ; et, de l'autre côté, si les élèves en parlent *après le cours*, c'est donc en l'absence de leur professeur qu'ils le font. Quoi qu'il en soit, il semble bien qu'il ne s'agisse plus tant pour Sylvain d'enseigner à proprement parler, c'est-à-dire aussi de transmettre, mais, comme il le reconnaît lui-même à la seizième minute de l'entretien (l. 145), de tenir sa classe en mettant en œuvre une modalité particulière du lien à l'autre, ce qu'il appelle *mobiliser* et *transformer*. Or, c'est précisément cette modalité relationnelle spécifique qui m'a amené à infléchir ma première hypothèse. Il me semble en effet qu'en s'exprimant de cette manière, Sylvain, non seulement dit quelque chose d'un certain contrôle qu'il s'efforcerait d'exercer sur ses classes,

644. Freud, S. (2006). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1905)

645. Denis, P. (2003). Emprise et perversion. *Filigrane*, 12(1), 71-82. Consulté sur http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/filigrane/squelettes/docs/vol12_no1_printemps/6_DENIS_paul.pdf.

mais me paraît également suggérer que ce contrôle s'exercerait aussi sur lui-même. C'est la raison pour laquelle je proposerai que Sylvain, contrairement à ce que ses paroles pourraient laisser entendre, ne cherche pas à exercer une emprise sadique à l'égard de ses élèves, mais s'efforce de mettre en œuvre une certaine maîtrise psychique, sur lui-même et sur ceux-ci.

En parlant de maîtrise, je me réfère, d'un côté, à l'acception que revêt ce terme dans l'un des articles de la *Métapsychologie* de Freud connu sous le titre de *Pulsions et destins des pulsions* (Freud, 1968, p. 15). Dans cet article de 1915, Freud définit en effet la maîtrise comme cette fonction, dévolue au « système nerveux⁶⁴⁶ », qui consiste à « écarter les excitations à chaque fois qu'elles l'atteignent » (p. 15) en ramenant celles-ci « à un niveau aussi bas que possible » (p. 15-16); de l'autre côté, je distinguerai cette notion de maîtrise de celle d'emprise que j'ai tout d'abord évoquée. Comme l'a proposé Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001) qui fonde son analyse sur une distinction établie par le psychanalyste Roger Dorey (Dorey, 1981), l'*emprise* est très différente de la *maîtrise* que me semble vouloir exercer Sylvain et que je vais analyser dans les lignes qui suivent⁶⁴⁷. En effet, tandis que l'emprise de l'obsessionnel s'exerce comme tentative inconsciente de destruction du désir de l'autre et comme déni de ce même désir⁶⁴⁸, la maîtrise implique la reconnaissance non seulement de l'altérité de l'autre, mais également, en soi-même, d'un manque irréductible. Or, le discours de Sylvain me paraît témoigner de la présence de ces deux derniers ressentis. D'un côté, en effet, comme je l'ai indiqué et en dépit du fait qu'il minimise sans doute l'altération que peut produire en lui la rencontre avec un « public » (l. 25) qui n'est pas toujours « ouvert euh attentif euh enfin voilà » (l. 25), Sylvain fait droit à l'idée d'une altérité irréductible des élèves à partir de laquelle il lui faut composer. De l'autre côté, même s'il n'en évoque la question qu'à demi-mot, il ne dénie pas non plus la réalité de ses difficultés. Au contraire, les paroles qu'il prononce à la cinquième minute de l'entretien lorsqu'il affirme avoir connu des « hauts et des bas » (l. 31) qui seraient constitutifs de sa pratique d'enseignant débutant comme de sa pratique actuelle (l. 36), me paraissent, sur ce point, témoigner d'une certaine acuité sur lui-même. Manifestement, « avec le temps avec l'expérience » (l. 32), ainsi qu'il l'affirme, Sylvain a pu intégrer psychiquement le fait qu'il ne pouvait ni obtenir de ses élèves l'attention idéalisée qu'il avait peut-être fantasmée à ses débuts ni répondre à ce constat et au renoncement que celui-ci implique par une attitude d'emprise sur la classe. À cet égard, les activités d'apprentissage auxquelles il se rapporte allusivement au cours de l'entretien et dont j'ai essayé de montrer qu'elles avaient partie liée avec certains aspects de la conduite socratique du dialogue contribuent sans doute au contrôle qu'il peut exercer sur certaines tensions liées à la difficulté de faire cours auprès d'élèves qui ne sont

646. Freud, S. (1968). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard. La date de rédaction de ce recueil d'essais de Freud est 1915.

647. Les textes auxquels je me réfère sont les suivants : Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. Il s'agit du chapitre 11 ; Dorey, R. (1981). La relation d'emprise. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 24, 117-140 ; Dorey, R. (1992). Le désir d'emprise. Discussion du rapport de Paul Denis sur « Emprise et théorie des pulsions ». *Revue française de psychanalyse*, (LVI), 1423-1432.

648. Je me réfère sur ce point à l'analyse que fait Roger Dorey (Dorey, 1992) dans sa discussion d'un article de Paul Denis paru dans la *Revue française de psychanalyse*. Dorey, R. (1992). Le désir d'emprise. Discussion du rapport de Paul Denis sur « Emprise et théorie des pulsions ». *Revue française de psychanalyse*, (LVI), 1423-1432.

pas toujours attentifs. Ainsi, il se pourrait que cette maîtrise soit précisément l'expérience vécue à laquelle se réfère à demi-mot Sylvain lorsqu'il affirme avoir trouvé son « *compte* » (l. 34).

3.24.3.3. *Des images pour mobiliser*

Ce contrôle exercé par Sylvain sur la classe semble caractériser les dispositifs d'apprentissage auxquels il a recours comme substituts du cours magistral. C'est ce dernier point que je vais aborder à présent à travers l'analyse de l'utilisation qu'il fait de l'image cinématographique.

3.24.3.4. *L'analyse filmique : préambule*

À la dixième minute de l'entretien, Sylvain, qui évoque depuis la minute cinq l'évolution qu'a connue sa carrière professionnelle lorsqu'il s'est « *rendu compte qu'il y avait quand même d'autres choses plus plus importantes que le bac* » (l. 52-53), m'explique qu'il a progressivement mis en œuvre « *certaines pratiques* » (l. 70) « *qui s'écartaient en fait pour le dire clairement qui s'écartaient du cours magistral si vous voulez euh ex cathedra* » (l. 71-72). À l'exception de ce moment où, à la onzième minute, il parle de « *choix pédagogiques* » (l. 92), les mots qu'il utilise pour évoquer ces dispositifs d'apprentissage ne font pas explicitement état du fait qu'ils sont pédagogiques. Sylvain parle de « *pratiques* » (l. 70, l. 71) et ce mot recouvre manifestement, dans son discours, l'acception d'une série d'actions dont la visée serait l'obtention d'un résultat prévisible ou la production de certains effets. Il s'agit là d'un élément d'énonciation significatif. En effet, comme je l'ai déjà indiqué, son intention consciente est de s'inscrire dans un enseignement qui *mobilise* « *davantage* » (l. 61) les élèves « *tant sur le plan euh psychique que sur le plan intellectuel* » (l. 61-62).

Ce faisant, Sylvain me dit : « *encore une fois je vous dis euh moi j'utilise beaucoup le cinéma dans mes cours par exemple des extraits de films (claquement de langue)* » (l. 79-81). Le fait qu'il ait recours à l'adverbe *encore* pour introduire cette séquence consacrée à l'utilisation d'images cinématographiques en classe m'alerte sur la répétition que son emploi paraît induire. Sylvain semble en effet soutenir — « *encore une fois je vous dis* » (l. 79-80) — qu'il a déjà évoqué cette question précédemment. Or, en relisant la transcription de l'entretien, je ne découvre qu'une seule mention de la notion d'analyse filmique, au moment où il affirme, au cours de la minute qui précède ce passage et en ne l'évoquant que de manière allusive, qu'« *on peut proposer aussi d'autres types d'exercices des ateliers d'écriture des analyses de films* » (l. 66-67). Cette insistance m'a amené à me demander quelle place le cinéma et l'analyse filmique peuvent occuper dans le psychisme de Sylvain pour qu'au moment où cet entretien a lieu, il ait la conviction de m'en avoir déjà beaucoup parlé. En me laissant aller à associer autour de ces mots qu'il aurait déjà prononcés, je me suis souvenu de cet article de Freud (Freud, 1913/1985a)⁶⁴⁹ dans lequel celui-ci expose sa conception de la fausse reconnaissance. Souvent, écrit Freud, au cours d'une analyse, la relation d'un récit s'accompagne, dans la parole du patient, de l'affirmation

649. Freud, S. (1992). De la fausse reconnaissance (déjà raconté) au cours du traitement psychanalytique. Dans J. Laplanche (Ed.), *La technique psychanalytique* (2^e éd., p. 72-79). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1913)

d'avoir déjà raconté ce souvenir alors que, selon toute vraisemblance, il n'en est rien. Je me suis donc demandé si, en paraissant faire comme s'il me disait quelque chose dont il m'aurait déjà dit beaucoup, mais que je n'aurais peut-être pas entendu, Sylvain n'aurait pas laissé glisser dans sa parole un élément significatif de son rapport aux images et si, en ce sens, cette « illusion mnésique⁶⁵⁰ » ne pourrait pas être considérée comme ce que Paul-Laurent Assoun définit comme « l'un des moments de vérité du lien du sujet à sa mémoire inconsciente » (p. 104).

3.24.3.5. Interrogations sur le sens d'un choix pédagogique

L'œuvre cinématographique dont Sylvain choisit de me parler, un film du réalisateur Abdelatif Kechiche qui s'intitule *Vénus noire*⁶⁵¹, met en scène le destin d'une femme originaire d'Afrique du Sud dont les hypertrophies des hanches et du sexe vont être exploitées à des fins diverses en Europe : à Londres, tout d'abord, à l'occasion de fêtes foraines où elle est exposée comme un animal, puis, en France, où le moulage du cadavre de son corps sera exposé et étudié à l'Académie royale de médecine de Paris en 1815. Le choix de cette œuvre, dont la thématique m'évoque le film de David Lynch, *Elephant Man*, semble répondre à l'exigence d'avoir à traiter, auprès des élèves, de questions qui s'inscrivent probablement dans le cadre de l'étude des notions philosophiques de la culture et de la morale. En raison de l'histoire de cette femme, ce film permet en effet d'aborder notamment la question de la dignité humaine. Il s'agit donc d'un choix pédagogique qui, en première approche et eu égard à cette thématique, me semblait tout à fait justifié.

Cependant, dans l'analyse de cette section de l'entretien, comme je vais l'expliquer pas à pas, plusieurs indices m'ont amené à examiner plus précisément l'incidence de cette œuvre cinématographique sur certains effets potentiels de mon propre contre-transfert de chercheur et d'enseignant comme du transfert de Sylvain au moment de l'entretien.

Mettre à jour des représentations

Lorsqu'il expose son recours au dispositif de l'analyse filmique à des fins pédagogiques, Sylvain m'explique que ce dernier permet de « *mettre à jour* » (l. 179) certaines représentations des élèves. En effet, m'explique-t-il, « *le cinéma souvent part de certaines représentations met en scène certaines représentations qu'on peut avoir* » (l. 167-168). C'est la raison pour laquelle, selon lui, avec l'image cinématographique, « *on a de la représentation euh qui fait écho peut-être à des des représentations que les élèves peuvent avoir (respiration) et ça permet euh et ça permet de les mettre à jour* » (l. 177-179). Dans cette séquence, la notion de *mise à jour* suscite mon étonnement. Sans doute peut-elle être entendue dans l'acception qui lui donne son sens manifeste dans le discours de Sylvain, à savoir comme une élaboration critique de certains

650. J'emprunte à Paul-Laurent Assoun (Assoun, 1989, p. 104) une formulation que celui-ci utilise dans un article consacré à l'oubli. Assoun, P.-L. (1989). Le sujet de l'oubli selon Freud. *Communications*, 49(1), 97-111. doi : 10.3406/comm.1989.1740.

651. MK2 (producteurs), Kechiche, A. (réalisateur), Kechiche, A. (scénariste). (2010). *Vénus noire*. France : MK2.

préjugés, de certaines opinions ou de stéréotypes que les élèves peuvent avoir⁶⁵². Dans ce sens, la *mise au jour* — acception à laquelle pense sans doute consciemment Sylvain, mais qu'il n'énonce pas en ces termes — participerait d'une rupture intellectuelle avec l'opinion, rupture qui est de règle dans une initiation à la philosophie (A. Perrin, 2013)⁶⁵³.

Toutefois, dans le contexte d'énonciation dans lequel s'inscrit cette proposition, il me semble que cette notion de *mise à jour* pourrait être réentendue dans une autre acception. En effet, lorsque Sylvain parle de *mettre à jour* certaines représentations des élèves, ce qu'il dit peut également être compris comme une *mise à découvert* ou une *exposition* de ces dernières. En d'autres termes, cette *mise à jour* semble s'apparenter, dans son discours, à une *découverte*, découverte qui pourrait être entendue dans l'acception d'un dévoilement. Or, j'observe une congruence surprenante entre le fait de dire que l'analyse filmique permet de mettre au jour certaines représentations et le fait que l'exemple d'œuvre cinématographique retenu par Sylvain soit un film dans lequel une femme est exposée, le corps partiellement découvert. Cette dernière association m'a amené à réfléchir sur l'une des significations inconscientes que pourrait recouvrir, dans le discours de Sylvain, cette idée d'une *mise à jour* des représentations des élèves.

Un dispositif pour voir à l'intérieur des pensées ?

Je me suis en effet demandé si ce dispositif d'analyse filmique ne constituerait pas pour Sylvain un moyen inconscient de mettre psychiquement au travail son rapport au mystère de la pensée en cherchant à *découvrir* les représentations des élèves, c'est-à-dire aussi à voir à l'intérieur de leur pensée, comme le suggèrent l'emploi qu'il fait du verbe « *décortiquer* » (l. 214) et le « *plaisir* » (l. 213) spécifique qu'il paraît associer à cet acte⁶⁵⁴.

Au sens concret, en effet, l'acte de *décortiquer* consiste, d'un côté, à démurer quelque chose « de son écorce, de son enveloppe, de sa carapace⁶⁵⁵ » et, de l'autre côté, à priver « un animal de son cortex cérébral⁶⁵⁶ » en pratiquant l'ablation de celui-ci. Par analogie avec ces actions spécifiques, l'usage s'est étendu jusqu'aux opérations intellectuelles pour désigner l'acte d'« ana-

652. C'est en ce sens, par exemple, que Nicole Grataloup (Grataloup, 1990, p. 98), professeur de philosophie, propose à ses élèves un travail qui consiste à faire émerger des contradictions dans les représentations de ces derniers. Grataloup, N. (1990). La philosophie à l'épreuve de la dissertation. *Pratiques*, 68, 89-106. Consulté sur http://www.pratiques-cresef.com/p068_gr1.pdf.

653. Perrin, A. (2013). L'évaluation : le point de vue d'un inspecteur. *Cahiers Économie et Gestion*, 118. Consulté sur <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/evaluationprofphilo.htm>.

654. Cette hypothèse a émergé, d'un côté, à partir d'une association psychique entre le dispositif d'analyse filmique que décrit Sylvain et la notion de mise en abyme, telle qu'elle a cours en littérature, en peinture ou au cinéma et, de l'autre côté, à l'occasion de la lecture des articles de Bernard Chervet (Chervet, 2008) (Chervet, B. (2008). Incidences et mise en abyme du travail de rêve. *Revue française de psychanalyse*, 72(4), doi : 10.3917/rfp.724.1137), de Franca Munari (Munari, 2004) consacré aux processus psychiques de l'écriture (Munari, F. (2004). Processus d'écriture et processus psychanalytique dans l'écriture. *Revue française de psychanalyse*, 68(5), 1773-1779. doi : 10.3917/rfp.685.1773) et de Winfried Wehle (Wehle, 2010) sur les traces de formations de l'inconscient dans la littérature (Wehle, W. (2010). Trauma et éruption : la littérature comme mise en scène de l'inconscient. *Réflexions sur Corinne ou l'Italie de Madame de Staël. Revue d'Histoire littéraire de la France*, 110(1), 35-64. Consulté sur <http://www.jstor.org/stable/40535305>).

655. Rey A. (dir.). (1992). *Décortiquer*. Dans *Dictionnaire historique de la langue française* (p. 563). Paris : Dictionnaires Le Robert.

656. *Ibid.*

lyser minutieusement » ou encore de « scruter » quelque chose⁶⁵⁷. Cette dernière acception, si elle peut sembler nous éloigner quelque peu des paroles de Sylvain, prend en réalité tout son sens dans la mesure où elle me paraît être étroitement liée au choix qu'a fait celui-ci d'avoir recours à l'image comme médiation pédagogique : scruter quelque chose consiste en effet à « regarder attentivement (quelque chose ou quelqu'un) en cherchant à déceler ce qui est peu visible ou caché⁶⁵⁸ ». Qu'il s'agisse du texte ou de l'image, les objets médiateurs que Sylvain utilise paraissent ainsi être l'objet d'une analyse méticuleuse, que celle-ci passe par un discours ou par une scrutation. Dans un cas comme dans l'autre, une action similaire qui consiste à regarder, et non pas seulement à voir, paraît être investie d'un intérêt spécifique. C'est la raison pour laquelle je me demande si cette utilisation de l'image cinématographique ne serait pas une réplique d'un dispositif d'apprentissage qui, moyennant la mobilisation d'une partie de l'énergie psychique inhérente à la pulsion de savoir, permettrait à Sylvain, tout en satisfaisant cette pulsion, d'exercer une certaine maîtrise sur la classe, comme sur lui-même.

Hypothèses sur l'image cinématographique

Par ailleurs, la manière dont Sylvain décrit le rôle qu'exerce l'image dans son dispositif d'analyse filmique présente le paradoxe suivant : d'un côté, il parle de l'image en général successivement comme d'un « *intermédiaire* » (l. 179), d'un « *objet tiers je dirais qui se place là entre euh la parole de l'enseignant et puis la les élèves* » (l.180-181), d'un « *objet tiers neutre* » (l. 182) ou encore d'une « *image qui fait tiers* » (l. 185) et qui permettrait de « *prendre de la distance de mettre de la distance sur des sur des sujets ou sur des thèmes qui sont parfois difficiles à aborder* » (l. 186-187). Dans cette acception, l'image, explique Sylvain, est censée créer de la médiation parce qu'elle n'est pas ce que l'enseignant dit, mais ce qu'elle montre. En lisant la transcription de l'entretien, il m'a donc semblé, en première analyse, que le choix d'une œuvre cinématographique comme support pédagogique pourrait constituer pour Sylvain un moyen d'aborder de manière apaisée, en mettant de la « *distance* » (l. 186), certaines questions dont il m'explique qu'elles « *sont parfois difficiles à aborder* » (l. 187) en classe. En ce sens, j'ai supposé que ce dispositif d'apprentissage, dans lequel l'image cinématographique semble jouer pour Sylvain un rôle prépondérant d'« *intermédiaire* » (l. 179) ou d'« *objet euh tiers* » (l. 180), pouvait exercer la fonction alpha qui, dans l'hypothèse que fait Bion (Bion, 1967/1983), est attribuée à la mère lorsque celle-ci accueille les mouvements psychiques bruts de l'enfant et les transforme en éléments que celui-ci peut intégrer et penser⁶⁵⁹. Dans un premier temps d'élaboration, j'ai donc fait l'hypothèse qu'il se servait des images cinématographiques comme d'une médiation pour exercer une fonction contenante auprès des élèves.

Puis, relisant ses paroles au moment où il décrit son dispositif, je me suis demandé si le rôle de médiation qu'il attribue à l'image cinématographique était le résultat d'une expérience

657. Rey A. (dir.). (1992). Décortiquer. Dans *Dictionnaire historique de la langue française* (p. 563). Paris : Dictionnaires Le Robert.

658. Scruter. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

659. Bion, W. R. (1983). *Réflexion faite*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1967)

professionnelle vécue et analysée ou relevait au contraire d'une simple vue de l'esprit ou d'un fantasme de formation. En effet, s'il est vrai que, comme l'écrit Max Milner (Milner, 1993) dans un article consacré au rôle qu'exerce le désir de voir chez l'écrivain⁶⁶⁰, le fait de regarder permet d'« établir une distance entre soi-même et l'objet » (p. 8), le destin de cette mise à distance me paraît pour le moins incertain lorsque, d'une part, c'est la nudité qui constitue l'objet à regarder et lorsque, d'autre part, il s'agit d'un objet offert en spectacle à un groupe d'élèves en présence de leur professeur. Toutes les conditions sont-elles réunies pour qu'une telle mise à distance puisse se produire et être ressentie ? Certes, comme l'explique Serge Tisseron (Tisseron, 2003)⁶⁶¹, la vision d'une image permet au spectateur d'intérioriser le cadre que constitue l'écran sur lequel celle-ci est projetée. De ce fait, en raison des cadres internes qu'elle crée en nous, l'image exerce pour la psyché une fonction de contenance qui permet au psychisme de mieux disposer de sa capacité à penser ses propres pensées » (p. 129).

Cependant, lorsque l'image n'est plus sollicitée pour son pouvoir d'évocation du réel, mais comme un reflet exact de celui-ci, ce qui semble être le cas de *Vénus noire*, film historique et non récit allégorique, elle voit diminuer sa capacité à nous faire penser nos propres pensées pour devenir un substitut du réel, ce que Serge Tisseron appelle le *visuel*. Dans ce cas, soit elle relève du document, soit elle procède du fantasme, c'est-à-dire « de la mise en scène d'un désir » (Tisseron, 2003, p. 130) dont le mobile inconscient serait de s'assurer « une emprise sur le monde à travers ses images et d'échapper ainsi aux faiblesses du corps vécu » (Tisseron, 2003, p. 130-131). Dans cette acception, le visuel ferait figure d'objet magique, puisque, comme l'explique Serge Tisseron, « ce qui ne peut être maîtrisé en réalité le serait à travers son image, ce qui permettrait d'assurer sur les choses une emprise sans limites » (p. 131).

Le choix de cette œuvre cinématographique m'a ainsi amené à m'interroger sur un autre choix, celui qu'avait fait Sylvain de me proposer cet exemple-ci de séquence filmique dans l'ici et maintenant de l'entretien. Je me suis demandé si la situation de l'entretien ne lui permettrait pas précisément de mettre en perspective, donc de mettre au travail et de réinterroger, voire de me faire moi-même éprouver, à travers l'évocation d'une séquence cinématographique, ce qui, dans le choix de celle-ci, ferait peut-être symptôme. En effet, si l'on peut comprendre, à un premier niveau d'analyse et comme je l'ai supposé un moment, que la projection de la séquence d'un film puisse, sous certaines conditions, se constituer comme une médiation qui permettrait des échanges plus sereins entre élèves, il n'en reste pas moins que le choix de cette œuvre, pour les raisons que je viens d'indiquer, paraît précisément contraire à l'objectif envisagé, celui d'une image servant d'intermédiaire et exerçant une fonction de contenance psychique pour des pensées. J'ai donc cherché à comprendre ce que ce film avait de si spécifique pour que Sylvain l'ait choisi comme exemple.

660. Milner, M. (1993). L'écrivain et le désir de voir. *Littérature*, 90, 8-20. doi : 10.3406/litt.1993.2636.

661. Tisseron, S. (2003). L'image comme processus, le visuel comme fantasme. *Cahiers de psychologie clinique*, 20(1), 125-135. doi : 10.3917/cpc.020.0125.

Cours magistral et fête foraine

Ne connaissant pas cette œuvre cinématographique, je l'ai visionnée en ayant à l'esprit le souvenir de la phrase dans laquelle Sylvain la mentionne. Or, lorsqu'il évoque le film d'Abdelatif Kechiche à la dix-huitième minute de l'entretien (l. 168-169), Sylvain ne donne aucun détail précis qui permettrait d'identifier *sans équivoque* la séquence du film à laquelle il se rapporte *pour un auditeur qui n'aurait pas vu le film*, ce qui était mon cas lors de cet entretien. Sylvain mentionne seulement une « scène » (l. 169) qu'il situe « *au début du film* » (l. 169) et au cours de laquelle la Vénus hottentote est exhibée « *comme un animal de foire* » (l. 171), « *devant un public euh comp complice et en même temps euh un peu un peu effrayé* » (l. 172). N'ayant jamais vu cette œuvre, j'ai donc entrepris de la visionner.

Le film s'ouvre sur une séquence de six minutes qui se déroule en 1815, à Paris, dans un amphithéâtre de l'Académie royale de médecine. Sylvain ayant évoqué le fait que la séquence qu'il montre à ses élèves était une scène qui se situe « *au début du film* » (l. 169), j'ai d'abord pris cette séquence de six minutes pour celle dont il m'avait parlé. Or, cette dernière comporte plusieurs caractéristiques visuelles qui ont suscité en moi un certain malaise à l'idée que Sylvain pouvait en diffuser les images à ses élèves. En effet, au cours de cette séquence, le moulage de plâtre du cadavre du corps de la Vénus hottentote est exposé, debout, devant un auditoire dont l'attention semble d'autant plus soutenue que le corps de la Vénus est recouvert intégralement d'un drap blanc. Puis, sur l'estrade de l'amphithéâtre de l'Académie, tandis que, derrière le conférencier, des planches anatomiques montrent une reproduction du sexe de la Vénus, l'acteur qui incarne le personnage du naturaliste français Georges Cuvier découvre le corps voilé de la Vénus Hottentote et les petites lèvres de celle-ci apparaissent en gros plan à l'écran. Enfin, le personnage de Georges Cuvier fait circuler parmi les rangs de l'amphithéâtre un bocal de formol qui contient les organes génitaux de la Vénus. Une présentation détaillée du corps de cette dernière débute alors : à partir des planches anatomiques, le conférencier, aidé d'un assistant qui illustre son discours au moyen d'un bâton assez long, détaille le sexe de la Vénus. Dessiné et présenté ouvert, ce dernier apparaît alors à nouveau en gros plan et il est mesuré et décrit. Puis, une comparaison est faite entre la Vénus et certains singes. Durant toute la séquence, l'auditoire, attentif, silencieux, prend des notes tandis que, sur l'estrade de l'amphithéâtre, plusieurs documents sont présentés, notamment des dessins de l'Égypte ancienne, une tête de momie, ainsi que des planches qui représentent des crânes d'êtres humains et de singes. La présentation de la Vénus se termine sous les applaudissements de l'auditoire et la scène s'achève sur le visage de la Vénus dont les yeux sont fermés.

En visionnant la seconde séquence du film, celle qui suit immédiatement la séquence d'ouverture que je viens de présenter, j'ai constaté certaines similitudes significatives de l'une à l'autre : qu'il s'agisse de l'amphithéâtre de l'Académie ou du théâtre de la fête foraine dans lequel se déroule cette seconde séquence, l'action se déploie *sur une scène, devant un public* et c'est devant celui-ci qu'est exposé le corps d'un être humain présenté comme un *monstre* que l'on donne en *spectacle*, au sens figuré comme au sens propre du terme. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit donc d'une *monstration*. Sans doute ces deux monstractions sont-elles très

différentes, tant dans leur finalité que dans leur déroulement : dans le cas de la leçon dispensée dans un amphithéâtre, l'attention du public est extrêmement soutenue et le personnage de Georges Cuvier n'a guère d'efforts à fournir pour dérouler le fil de sa démonstration, son auditoire paraissant totalement acquis à sa cause ; dans le cas du spectacle forain, au contraire, le maître de cérémonie doit déployer des trésors d'énergie pour à la fois capter, attiser et entretenir l'attention de son public. Pour employer un terme connu des professionnels du spectacle, le maître de cérémonie doit *chauffer* son public. Par ailleurs, la démonstration de Georges Cuvier s'appuie sur la présentation d'un objet qui représente un être humain qui est décédé tandis que le forain exhibe une personne vivante. En ce sens, si, dans chacun de ces cas, quelque chose est montré, ces deux séquences présentent néanmoins des différences notables. Or, c'est précisément le fait que le premier quart d'heure du film enchaîne ces deux formes de monstration à la fois proches et différentes l'une de l'autre qui a suscité mon étonnement.

Évoquant ce qu'il vit lorsqu'il enseigne la philosophie, comme le lui proposait la consigne, Sylvain choisit en effet, ménageant selon moi la possibilité d'une équivoque et alors qu'il disposait très vraisemblablement d'autres exemples d'œuvres cinématographiques, de me parler d'un film dont les séquences qui débutent celui-ci présentent avec le cours que donne un enseignant des différences et des similitudes notables : ainsi, s'il n'y a aucune commune mesure entre l'animation d'un spectacle forain et la conduite d'un cours, néanmoins, la séquence de la fête foraine au cours de laquelle le personnage du forain doit à la fois chauffer son public, capter l'attention de celui-ci et contenir ses débordements — à deux reprises, le forain dit ainsi : « *je maîtrise* » —, m'évoque assez fortement le public peu attentif qu'évoque Sylvain (l. 27) et les efforts que celui-ci doit fournir pour « *mobiliser* » (l. 61) ses élèves ; de même, les termes au moyen desquels Sylvain parle du cours *ex cathedra* (l. 72) présentent avec le discours monologique du personnage de Georges Cuvier dans le film *Vénus noire* une certaine ressemblance⁶⁶².

Des différences et des similitudes

Par ailleurs, outre ces similitudes, les deux séquences qui débutent le film présentent aussi avec les termes du discours de Sylvain certaines analogies. En effet, comme je l'ai déjà indiqué, lorsque Sylvain évoque l'exercice de l'explication de texte, il m'explique qu'un « *long travail très long* » (l. 208) est nécessaire « *avant d'accéder au sens du texte* » (l. 207). C'est la raison pour laquelle il est « *un peu plus long et difficile* » (l. 214) pour les élèves de « *trouver du du du plaisir je dirais à / à décortiquer le sens d'un texte* » (l. 213-214), surtout dans la mesure où l'écrit philosophique est « *souvent* » (l. 212) « *abstrait* » (l. 212), « *conceptuel* » (l. 212) et, en conséquence, « *tout de suite un peu plus aride un peu plus froid* » (l. 212-213) qu'une

662. Cette opposition que j'établis entre cours magistral et spectacle forain ne me semble pas être uniquement un effet de mon contre-transfert d'enseignant. Dans un entretien qu'il donnait en 2009, Jean-Pierre Obin (Obin, 2009) expliquait ainsi la prégnance de la « vision selon laquelle le *nec plus ultra* de la pédagogie est le “beau cours bien léché” devant lequel les étudiants restent admiratifs », soutenant par ailleurs que « les enseignants devront de plus en plus devenir des espèces de metteurs en scène de processus pédagogiques. » Obin, J.-P. (2009). Une réforme structurelle et non pédagogique, entretien avec André Legrand, ancien directeur des lycées et collèges au ministère de l'Éducation nationale, *Regards sur l'actualité*, 353, « Les lycées : état des lieux », La Documentation française. Consulté sur <http://www.jpobin.com/pdf19nov09/2009>.

image cinématographique. Les termes de cette séquence qui s'étend de la vingt-troisième à la vingt-septième minute de l'entretien présentent une opposition thématique qui m'évoque celle qui existe entre les deux types de monstrations que je viens d'indiquer. D'un côté, en effet, le décorticage du texte m'évoque la minutie avec laquelle le personnage de Georges Cuvier expose à son auditoire les éléments de sa théorie. De l'autre côté, les choix de textes que fait Sylvain répondent manifestement tous à la même finalité : il s'agit pour lui de s'inscrire dans une pratique de l'enseignement qui produit des effets de sens et *mobilise* (l. 61) ses élèves. C'est la raison pour laquelle cette sollicitation de l'auditoire m'évoque la manière dont le maître de cérémonie qui apparaît dans la deuxième séquence de *Vénus noire* provoque son public afin de le « chauffer ».

Ces différentes similitudes avec l'enseignement m'ont amené à me demander si le choix de cette séquence cinématographique n'aurait pas été dicté inconsciemment à Sylvain et si l'équivoque qui le caractérise ne serait pas de nature, en raison de son allusivité même, à exprimer le conflit psychique que l'entretien aurait peut-être réactivé chez lui. Je vais donc préciser ce dernier point.

Enseignant ou animateur ?

Les paroles de Sylvain m'ont évoqué la manière dont Éric Deschavanne (Deschavanne, 2007) avait décrit les difficultés que rencontre ordinairement le professeur de philosophie des lycées⁶⁶³. Précisant que celui-ci doit constamment faire face à un « dilemme pédagogique⁶⁶⁴ » qui l'amène « à devoir choisir entre une conception du cours relativement classique » destinée à une « tête de classe » et « l'ambition d'impliquer l'ensemble de la classe », Éric Deschavanne explique en effet que, pour « capter l'attention des infidèles, incapables de suivre durablement une leçon structurée ni de trouver le moindre intérêt à la lecture d'un texte un peu ancien, le professeur doit se faire animateur ». Cette animation consiste à « lancer à échéances régulières une question choc afin de susciter un « débat » qui va brièvement enflammer la classe, ou « rebondir » en s'appuyant sur des remarques sans lien direct avec le thème de la leçon ». Il conclut en expliquant que, de ce fait, la « nature du cours de philosophie » se trouve « évidemment transformée ». En suivant l'opposition qu'établit à demi-mot Éric Deschavanne, je reconnais les termes mêmes de l'opposition que je viens d'exposer : conçu avant tout pour un public préparé à prendre des notes, donc à écouter la parole magistrale, le cours de philosophie rencontrerait dans les « nouveaux publics » (A. Perrin, 1996)⁶⁶⁵ des lycées des difficultés qui mettraient l'enseignant dans la nécessité de *faire classe* en se faisant animateur plutôt que de *faire cours* en dépliant démonstrativement sa parole, dénaturant de ce fait profondément la

663. Deschavanne, É. (2007). Peut-on sauver le soldat Socrate ? La crise d'identité de l'enseignement scolaire de la philosophie. *Le Débat*, 145(3), 53-68. doi : 10.3917/deba.145.0053. Éric Deschavanne est professeur de philosophie.

664. Les citations qui suivent et qui sont entre guillemets sont toutes tirées de cet article d'Éric Deschavanne à la page 57.

665. Perrin, A. (1996). L'histoire des idées et la didactique : deux dangers pour l'enseignement philosophique. *Les Temps Modernes*, 590. Consulté sur <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/histoiredidact.htm>.

leçon de philosophie⁶⁶⁶.

3.24.3.6. *Des images provocantes pour capter des élèves ?*

De proche en proche, de nouvelles élaborations psychiques autour de cette idée d'un enseignant-animateur m'ont ainsi amené à réinterroger le projet pédagogique qu'aurait nourri inconsciemment Sylvain à travers le choix d'une telle œuvre cinématographique. Je me suis demandé, en particulier, si une part inconsciente d'un désir de provocation à l'égard de ses élèves n'aurait pas infléchi ce projet. En effet, dans le dispositif que Sylvain dit mettre en place auprès de ses élèves, la part dédiée inconsciemment à la provocation et à la séduction sexuelle joue un rôle non négligeable dans sa gestion de la classe, sinon dans sa transmission de l'expérience philosophique. Il semble que, pour Sylvain et comme le propose Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005a)⁶⁶⁷, il s'agisse de « capter l'élève » (p. 111) en le provoquant, en ayant recours à ce que je proposerais d'appeler, en empruntant ce substantif à Claude Pujade-Renaud (p. 108) qui applique celui-ci au discours de l'enseignant, un « rentre-dedans » visuel, Sylvain parlant de « bousculer » les représentations de ses élèves, comme si, pour se défendre d'une pulsionnalité latente dans la classe et en lui-même et comme pour rester maître de la sollicitation sexuelle, il prenait les devants.

Suivant certaines analyses de Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005a), j'ai ainsi été amené à faire l'hypothèse d'une incursion significative du désir dans le discours de Sylvain. Selon toute vraisemblance, sans qu'il en ait conscience, Sylvain, par la mise en œuvre de ce dispositif et le choix de cette œuvre cinématographique, confirmerait à demi-mot une hypothèse que Claude Pujade-Renaud proposait dans cet ouvrage : « Pour que du savoir "passe" », suggèrait-elle, « il faut que du désir, au sens large du terme, circule » (p. 111).

Une projection contenant pour Sylvain ?

Le choix de cette œuvre cinématographique m'apparaît donc significatif sur le plan inconscient en ce sens qu'il permettrait peut-être à Sylvain, dans l'ici et maintenant de l'entretien, de mettre au travail et de contenir, donc également de maîtriser, non seulement sa propre représentation du métier qu'il exerce, mais la représentation fantasmatique qu'il se fait de ses propres élèves. En effet, si Sylvain a trouvé un moyen de transformer certaines représentations ethnocentristes que les élèves, comme lui-même, auraient, en les projetant sur un écran, cette séquence de *Vénus noire* est peut-être aussi un moyen inconscient de déposer en moi certains de ses fantasmes de formation. Je me demande, en ce sens, si, faute de pouvoir projeter sur les élèves qu'il rencontre son image de l'élève idéalisé, image qui satisferait son idéal de professeur et de maître, il ne projetterait pas sur ceux-ci, par l'intermédiaire de l'image cinématographique,

666. Faire classe, faire cours : deux manières distinctes d'envisager l'enseignement de la philosophie en terminale qu'expose André Perrin (A. Perrin, 2013) Perrin, A. (2013). L'évaluation : le point de vue d'un inspecteur. *Cahiers Économie et Gestion*, 118. Consulté sur <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/evaluationprofphilo.htm>.

667. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)

et par le même mécanisme d'identification projective qu'il utilise avec moi, une image déformée, de lui-même comme d'eux-mêmes, image qui, dans cette acception, lui permettrait aussi, en la soumettant à un travail intellectuel, de contenir quelque peu les difficultés auxquelles l'expose la tenue de la classe.

3.25. BILAN : SYLVAIN ET L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

L'analyse de l'entretien avec Sylvain a laissé en moi une impression mixte de familiarité et d'étrangeté que je n'avais pas ressentie à ce point lors de l'analyse des entretiens précédents. Sans doute le fait que ce cinquième entretien ait eu lieu avec un homme compte pour beaucoup dans mon identification à Sylvain et dans le fait qu'il ait pu me sembler retrouver dans son discours certains aspects de ma propre pratique d'enseignant. Toutefois, cette double impression me semble avoir d'autres causes. À plusieurs reprises, en effet, après avoir exploré de nombreuses fois la transcription de l'entretien, puis réécrit plusieurs versions de l'analyse de son contenu latent, j'ai eu l'impression que je ne parvenais pas à terminer son élaboration et sa rédaction. Je me suis donc demandé si cette impression était liée à des angoisses personnelles de doctorant ou si elle pouvait aussi être un effet de l'entretien lui-même, c'est-à-dire un effet du discours de Sylvain sur mon propre psychisme : le fait que je sois à ce point désorienté ou dérouté pouvait-il être un effet de ce que Sylvain ressentait peut-être lui-même alors qu'il évoquait allusivement des éprouvés liés à l'exercice de son métier ?

La manière dont Sylvain s'exprime à demi-mot tout au long de l'entretien m'évoque ce que le psychanalyste Guy Lavallée (Lavallée, 2007)⁶⁶⁸, dans un article de la *Revue française de psychanalyse*, expliquait de l'un des patients post-autistes avec lequel il travaillait depuis de très longues années. Évoquant quelques aspects de la difficulté de se dédoubler que rencontrent certains patients psychotiques, Guy Lavallée expliquait que l'un de ses patients, faute « d'un espace interne suffisamment bien organisé pour se parler à lui-même tout bas, en pensée » (p. 118), pensait « à mi-voix » (p. 118). De manière analogue, mais sans aller évidemment jusqu'à proposer que le discours en « mi-dire » de Sylvain serait lui-même la traduction d'un espace psychique interne insuffisamment organisé, je me demande si, faute d'avoir appris à reconnaître et à élaborer ses ressentis, Sylvain, au cours de l'entretien, n'en serait pas venu à s'exprimer au moyen d'à peu près, d'allusions et de biais, favorisant ainsi une parole associative toute en *mi-dire*. En d'autres termes, Sylvain me donne l'impression, pour paraphraser Guy Lavallée, qu'il *parle* « à mi-voix » (p. 118), comme s'il ne pouvait nommer certaines des réalités psychiques qu'il rencontre dans l'exercice de son métier.

En mettant les élèves en situation d'être provoqués et bousculés dans leurs représentations, Sylvain paraît faire pièce à la difficulté de transmettre frontalement l'expérience philosophique. Selon toute vraisemblance, il ne semble plus s'agir pour lui d'étudier la philosophie à des fins essentiellement spéculatives ou historiques, mais de pratiquer celle-ci en mettant en œuvre des *biais* qui, tout en facilitant la tenue de la classe, paraissent aussi se constituer comme des stra-

668. Lavallée, G. (2007). Où suis-je ? *Revue française de psychanalyse*, 71(1), 115-134. doi :10.3917/rfp.711.0115

tégies défensives dont la maîtrise, au sens psychique du mot, pourrait être l'une des modalités centrales.

3.26. SIXIÈME ENTretien : ANNA

3.27. LES CIRCONSTANCES DE L'ENTretien

Cet entretien a été enregistré le 11 octobre 2014. Dans l'ordre chronologique d'enregistrement, il s'agit du sixième et dernier entretien que j'ai réalisé.

3.27.1. *La négociation de l'entretien*

À la différence des entretiens précédents qui avaient été négociés en partie par l'intermédiaire de courriers électroniques, celui-ci a été conclu en suivant d'autres modalités. J'ai en effet pris conscience du fait que le recours au courrier électronique pouvait avoir une certaine incidence sur le contenu des entretiens. Comme j'ai pu l'évoquer précédemment, si la prise de contact par courriel peut faciliter le travail de mise en relation, elle présente aussi quelques inconvénients. D'un côté, en effet, les échanges qui ont lieu par le biais d'une connexion à Internet permettent à la personne qui a été contactée par ce canal de disposer de toute sa latitude soit pour préparer une réponse qui lui convienne soit pour décliner la demande qui lui est adressée sans même donner suite à celle-ci. C'est ce qui s'est produit à plusieurs reprises au cours de mes recherches. Contactés par courrier électronique, cinq enseignants n'ont pas répondu à ma demande d'entretien. Cette commodité est donc aussi une courtoisie. Toutefois, de l'autre côté, la visualisation d'un nom dans un courrier électronique permet également à la personne contactée par courriel d'entrer cet élément d'identité dans un moteur de recherche et de construire ainsi une représentation de son interlocuteur à partir d'informations trouvées sur Internet. Le contact par téléphone, plus direct, expose moins à ce risque, même si, après coup, l'interlocuteur peut aussi disposer du nom de la personne qui l'a contacté.

3.27.1.1. *Modalités de la prise de contact*

Pour ce dernier entretien, la procédure de contact a donc été menée de la manière suivante : connaissant une collègue, professeur d'anglais, dont le frère et la sœur travaillent dans l'enseignement, j'ai d'abord demandé de vive voix à cette connaissance de mon établissement de déposer ma demande d'entretien auprès de ces derniers en l'invitant à formuler ma requête dans les termes suivants, les mêmes que ceux que j'avais retenus pour les entretiens précédents : *Quelqu'un que tu connais et qui fait une recherche en sciences de l'éducation souhaiterait mener un entretien avec un professeur de philosophie.* Puis, le frère de cette collègue ayant obtenu l'accord de principe d'une enseignante, j'ai contacté celle-ci par téléphone. C'est cette dernière que j'appellerai Anna dans les sections suivantes.

3.27.1.2. *Premier contact au téléphone*

Au téléphone, dès les premiers mots échangés, je prends conscience de ma très grande sensibilité à l'égard de la voix d'Anna. Douce et fluette, elle ne comporte aucune dureté, ni dans les consonnes sifflantes et chuintantes, ni dans les consonnes gutturales. Ni très aigüe, ni très grave, elle produit instantanément sur moi l'impression d'appartenir à une personne de petite taille, jeune et fragile. En dépit de cette douceur, je remarque qu'Anna s'exprime d'une manière quelque peu discontinue, en ponctuant ses phrases de brefs silences. Ce contraste entre une voix d'une grande douceur et des silences accentués produit sur moi l'effet d'une certaine inquiétude, comme si Anna contenait une préoccupation d'arrière-plan.

Après lui avoir présenté aussi succinctement que possible l'objet de mon appel en lui expliquant que je fais une recherche sur l'enseignement de la philosophie au lycée, je précise à Anna que l'entretien sera enregistré. Elle me demande alors si le lieu de notre rendez-vous peut être un café. Je lui réponds que l'entretien étant enregistré, un café n'est pas un lieu approprié. En lui disant cela, je ne songe pas seulement au fait que les bruits ambiants pourraient masquer sa voix. Je pense plutôt à l'incidence qu'une tierce présence pourrait avoir sur son discours. Ayant entendu mon explication, elle me propose que l'entretien ait lieu chez elle et ajoute qu'il lui faudra s'occuper de son enfant, son mari étant absent ce jour-là.

Puis, Anna me demande s'il y a des questions qu'elle doit préparer. Je réponds à son interrogation en lui expliquant que je l'inviterai à s'exprimer librement à partir d'une consigne de départ qu'elle découvrira au moment même où débutera l'enregistrement. Enfin, nous convenons qu'elle me prévienne si une raison l'empêche de se rendre disponible le jour prévu. Au moment où cette conversation téléphonique a lieu, en effet, elle ne dispose pas de son agenda et ne peut donc pas s'assurer de la viabilité de cette date.

3.27.1.3. *Le choix du prénom*

Le choix de ce prénom s'est imposé assez vite à moi tant il me semblait être le reflet de certains de mes éprouvés au cours de l'entretien. Il est vraisemblable qu'il m'a été suggéré par plusieurs éléments d'énonciation et d'observation auxquels j'ai été sensible au moment de ma rencontre avec Anna et lors de la transcription de l'enregistrement. Parmi ceux-ci, il en est un qui me semble avoir joué un rôle décisif dans le choix de ce prénom. Ce détail n'étant pas sans liens avec ma compréhension du discours d'Anna, je vais le préciser aussitôt.

Au moment de quitter la pièce dans laquelle venait de se dérouler l'entretien, j'aperçus un piano d'étude placé contre le mur et situé à la gauche de l'encadrure de la porte lorsque l'on quitte la pièce. Sur la partie supérieure de la caisse de ce piano figurait une partition de Jean-Sébastien Bach dont je ne pus identifier le titre. Je ne saurais dire de quelle manière le repérage de cette partition a pu m'amener à associer celle-ci avec le prénom *Anna*. Peut-être est-ce en raison du prénom de l'épouse du compositeur, Anna Magdalena Bach, à laquelle celui-ci avait dédié des pièces pour piano rassemblées sous le titre de *Petit livre d'Anna Magdalena Bach*. Il n'en demeure pas moins que le choix de ce prénom, Anna, s'est fait par association avec le nom d'un autre personnage historique sans rapport avec celui que je viens d'évoquer, mais auquel ce

dernier m'a peut-être inconsciemment mené, celui d'Anne Frank.

3.27.1.4. Associations autour du nom d'Anne Frank

Plusieurs similitudes avec ma représentation d'Anne Frank m'ont fait associer la personne d'Anna à cette dernière : outre son visage, sa coiffure et sa petite taille qui m'ont rappelé une photographie de la jeune fille, j'ai eu le sentiment, d'abord au téléphone, puis au cours de l'entretien, qu'une grande fragilité émanait de la présence d'Anna. Je songe ici en particulier à deux séquences de l'entretien, l'une au moment où, à la vingt-quatrième minute, elle évoque les classes avec lesquelles l'acte d'enseigner a pu s'apparenter pour elle à un rapport de force « *pénible* » (l. 189); l'autre, au moment où, à la vingt-sixième minute, elle relate brièvement l'expérience d'un collègue avec lequel elle se compare et qu'elle décrit comme un « *gaillard* » (l. 198) d'un « *mètre quatre-vingts* » (l. 198), soulignant cette caractéristique physique comme un atout pour enseigner.

À ces détails physiques et psychologiques s'ajoutent plusieurs éléments d'observation : d'un côté, l'exiguïté apparente de l'appartement d'Anna et le fait que la pièce d'entrée soit plongée dans la pénombre m'évoquent la cachette d'Anne Frank; de l'autre côté, provenant d'une pièce adjacente qui se trouve très probablement derrière la bibliothèque du salon où nous nous installons, les pleurs sourds du bébé d'Anna renforcent en moi, au cours de l'entretien, une impression de clandestinité que j'associe aussi à la cachette d'Anne Frank, cachette dont l'entrée était dissimulée derrière une bibliothèque pivotante.

Rétrospectivement, je m'interroge : dans mon contre-transfert d'enseignant, me serais-je inconsciemment identifié à certaines expériences professionnelles désagréables qu'Anna évoque au cours de l'entretien et, en ce sens, n'aurais-je pas associé psychiquement à sa personne une certaine fragilité que je viens d'évoquer et qui constitue un élément central de ma représentation d'Anne Frank ?

La part psychique du moi-enseignant d'Anna à laquelle je m'identifie

Je pense ici, en particulier, au contraste qu'il m'a semblé percevoir entre le très vif attachement d'Anna pour l'étude d'œuvres de l'Antiquité et le fait qu'avec certaines classes, elle puisse dire que « *ça accrochait moins* » (l. 186). Dans cette séquence qui intervient vers la fin de l'entretien, à la vingt-quatrième minute, Anna évoque tout d'abord les textes de Platon et d'Aristote et le « *plaisir* » (l. 175) qu'elle éprouve à « *éveiller* » (l. 175) ses élèves, d'une part, aux œuvres de « *personnes qui ont euh qui ont réfléchi y a deux mille cinq cents ans* » (l. 175-176) et, d'autre part, au fait que « *si on prend le temps de de de comprendre* » (l. 176) ce que celles-ci « *ont voulu dire et ben aujourd'hui ça y a y a un pont qui se qui se lie avec le passé ils découvrent qu'ils ont une humanité commune avec ces gens-là y a deux mille cinq cents ans* » (l. 177-178). Puis, comme si elle revenait brusquement à la réalité, elle me dit aussitôt, au sujet de cette évocation : « *bon là j'ai dé j'ai dérivé c'est un exemple de plaisir c'est pas euh mais /// oui // après y a les difficultés aussi euh // les difficultés c'est ///* » (l. 179-181). Alors, évoquant pas à pas ces difficultés dont elle me dit « *ça m'est arrivé ça n'arrive pas à tous les*

collègues mais mais ça m'est arrivé » (l. 181-182), Anna m'explique s'être retrouvée « *à simplement euh essayer de se battre* » (l. 183-184) afin que des élèves d'une classe en particulier « *fassent pas autre chose qu'ils réfléchissent qu'ils pensent pas à autre chose* » (l. 184-185). Ces éléments d'énonciation m'ont ainsi amené à me demander si mon association avec le nom d'Anne Frank, d'une part, et le choix du pseudonyme *Anna*, d'autre part, ne m'auraient pas été inconsciemment dictés par certains éléments d'identification à Anna, comme si, en évoquant certaines de ces difficultés professionnelles, elle avait suscité en moi, dans mon contre-transfert de professeur de philosophie, de l'empathie pour elle.

3.27.2. *La rencontre avec Anna*

À la différence de ce qui s'était produit lors de l'entretien avec Sabine, je suis allé à ce rendez-vous en utilisant un GPS. Je n'ai donc eu aucune difficulté à trouver l'adresse d'Anna et à me rendre à son domicile. De ce fait, j'arrive à cet entretien dans de bonnes dispositions. Comme je dispose d'un peu de temps devant moi, je me rends à pied dans le centre-ville boire un café. Ces deux éléments donnent une idée de ma disponibilité psychique : détendu, confiant en moi, je m'apprête à écouter une enseignante, sans attentes particulières et sans appréhension consciente non plus. Ce ressenti n'est vraisemblablement pas sans liens avec les impressions qu'a suscitées en moi l'échange téléphonique avec Anna. Ainsi, le fait qu'elle produise sur moi l'impression d'être une enseignante assez jeune, peut-être fragile, contribue sans doute à cet éprouvé. Intérieurement, en effet, mon ressenti est celui d'un enseignant qui serait expérimenté et qui écouterait une jeune enseignante évoquer les difficultés de ses débuts dans l'exercice de son métier.

3.27.2.1. *Portrait d'Anna*

Anna est une jeune femme brune dont j'évalue l'âge à une trentaine d'années tout au plus. Comme elle me l'indiquera au cours de l'entretien, elle enseigne la philosophie depuis six ans et demi et, au moment où se déroule notre rencontre, elle est en congé maternité depuis le printemps précédent. Cela signifie qu'il lui a fallu se mettre en arrêt de travail au cours de l'année scolaire et que son témoignage est constitué, notamment, de souvenirs éloignés dans le temps d'environ cinq à six mois, souvenirs dont certains se rapportent à des faits vécus par elle en classe qui se sont déroulés alors qu'elle était enceinte.

Son apparence physique est assez semblable à celle que j'avais imaginée en entendant sa voix au téléphone : Anna est une personne de petite taille et de petite corpulence. Elle m'accueille avec une grande simplicité, tant dans ses paroles que dans son apparence vestimentaire. En la regardant, j'ai même l'impression qu'elle me reçoit sans avoir cherché à faire le moindre effort d'habillement. J'observe ainsi qu'elle porte un pantalon en jean, un pull-over un peu élimé et qu'elle met des chaussons. Sans doute ces éléments d'observation sont-ils anodins. Toutefois, ils entrent en résonance avec une impression d'authenticité qu'Anna suscite en moi. Comme son discours m'en donnera ultérieurement l'impression, Anna, à l'instant où je fais sa connaissance, produit sur moi le sentiment d'une grande intégrité morale, comme si elle était tout entière ce

qu'elle est, sans faux-semblants, sans duplicité et ce détail n'est vraisemblablement pas sans liens avec le fait que j'ai pu associer le choix de ce prénom au nom d'Anne Frank, lequel résonne pour moi avec des qualités de franchise et de sincérité.

3.27.3. Le déroulement de l'entretien

À mon entrée dans l'appartement d'Anna, je découvre avec une certaine surprise que son mari, contrairement à ce qu'elle m'avait dit au téléphone, ne s'est finalement pas absenté. Ce détail est un élément rassurant pour moi : j'ai en effet l'assurance que le mari d'Anna pourra s'occuper de leur enfant si celui-ci vient à se réveiller et que l'entretien ne sera donc vraisemblablement pas interrompu. Après m'avoir accueilli tous les deux dans un vestibule sombre, Anna et son époux me demandent si je souhaite boire quelque chose, « un café, du thé, un verre d'eau ». Je décline aimablement leur proposition, puis, Anna me propose que nous nous installions dans leur salon.

3.27.3.1. Les minutes qui précèdent l'entretien

Le lieu dans lequel nous prenons place est une pièce de petites dimensions, très lumineuse en raison d'une fenêtre assez haute. Anna me demande où je souhaite m'installer, si je préfère le canapé ou une table qui se trouve sur sa gauche, en appui contre une bibliothèque. Je lui propose que nous nous asseyions autour de cette table. Je n'ai pas le loisir de distinguer les livres que contient la bibliothèque. J'aperçois néanmoins un ouvrage latin de la collection des Belles Lettres que je reconnais aisément à sa tranche rouge et que j'évoquerai ultérieurement lorsque j'analyserai la présence d'images alimentaires dans le discours d'Anna. L'entretien est donc enregistré dans une pièce confortable qui produit sur moi l'impression d'être un lieu dédié à l'étude. J'imagine aisément, par exemple, qu'Anna corrige ses copies dans cette pièce.

3.27.3.2. Le sérieux d'Anna

Sur l'ensemble de l'entretien qui a duré exactement trente minutes, Anna est restée assez statique. En dehors de son regard qui se détourne souvent vers sa droite, en direction de la bibliothèque que je distingue mal, et à l'exception d'un mouvement de bras, elle fait peu de gestes et semble concentrée sur ce qu'elle dit. En relisant la transcription de l'entretien et en réécoutant l'enregistrement de ce dernier, mon attention est retenue plus particulièrement par l'application avec laquelle elle choisit ses mots. Aux moments où elle paraît prendre le temps de réfléchir à ce qu'elle va dire, ses yeux fixent un endroit de la bibliothèque. Je ne saurais dire si elle regarde un livre en particulier. Il me semble plutôt qu'elle oriente son regard dans la direction de la chambre dans laquelle se trouve son bébé. Quoi qu'il en soit, la durée de certains de ses silences me conforte dans l'impression qu'Anna prend très au sérieux cet entretien ou que celui-ci exige d'elle une assez grande concentration et l'oblige à une certaine vigilance. À la quatrième minute de l'enregistrement, par exemple, elle soulignera le fait qu'elle s'efforce de s'exprimer de manière concrète, comme si elle avait à cœur de conformer son discours au plus

près des attendus supposés de la consigne : « *je parle je parle mais je j'essaye de penser la*⁶⁶⁹ » « *plutôt de manière concrète // euh* » (*silence de cinq secondes*) (l. 36-37). Il ne m'a pas paru qu'au cours de l'entretien elle se départait de cette attention au choix de ses mots. Au contraire, son discours porte la marque de cette constante préoccupation, comme elle en témoignera à l'issue de l'enregistrement, m'expliquant qu'elle a essayé de ne pas parler de la philosophie *en général*.

Par ailleurs, en dehors des moments où Anna souligne et modalise à la fois le plaisir qu'elle prend à enseigner, les traits de son visage produisent sur moi l'impression d'une tension mêlée de prudence et d'inquiétude, comme si elle était soucieuse. Le contexte maternel de l'entretien éveille également en moi une certaine préoccupation d'arrière-plan, comme celle que je lui avais prêtée à l'issue de notre premier contact au téléphone : Anna est une jeune maman dont le bébé a quelques mois, cinq peut-être si j'en juge à la sonorité des pleurs que celui-ci a émis au cours de l'entretien. Or, au moment où se déroule notre rencontre, et en dépit du fait que la présence de son mari ait dissipé en moi cette crainte, je redoute que l'entretien ne s'interrompe en raison des soins qu'il lui faudrait apporter à son bébé. Je m'interroge donc sur certains mouvements psychiques inconscients qui auraient pu m'inquiéter de cette manière. Craignais-je que l'entretien ne s'interrompe en raison des pleurs de son bébé ou cette situation de dépendance du bébé m'a-t-elle renvoyé à des expériences personnelles passées de père ? Rétrospectivement, il me semble que ces interrogations pourraient également être en lien avec certains éléments d'énonciation du discours d'Anna. En effet, comme je l'évoquerai ultérieurement à travers l'analyse d'images alimentaires autour desquelles s'organise une partie de ses paroles, à plusieurs moments de notre rencontre, je me suis demandé si certaines préoccupations maternelles n'auraient pas concouru à infléchir son témoignage.

3.27.3.3. *Les minutes qui suivent l'entretien*

À l'issue de l'entretien et alors qu'elle me raccompagne vers la porte d'entrée, Anna me demande où j'en suis dans ma thèse. Je lui réponds que j'ai déjà fait plusieurs entretiens et lui indique une partie du titre que j'ai donné à cette recherche en précisant qu'il s'agit d'un titre provisoire : *Enseigner la philosophie au lycée*. Au moment où je prononce ces mots, je me demande si, comme je le ressens, c'est Anna qui est fragile ou si je ne projette pas sur elle ma propre fragilité professionnelle. Encore tout imprégné de ce qu'elle vient de me dire, je lui souhaite une bonne reprise et la remercie en lui disant que je lui suis très reconnaissant d'avoir accepté cet entretien.

3.28. CONTENU MANIFESTE CHRONOLOGIQUE

Ayant entendu ma consigne, Anna débute l'entretien en me disant qu'elle vit le fait d'enseigner la philosophie « *avec beaucoup de plaisir* », « *d'intérêt* » et de « *défi en un sens* » (l. 3). Puis, elle évoque aussitôt « *le plaisir de de la relation avec les élèves* » (l. 5) et m'explique

669. Elle laisse traîner l'article défini *la*. Selon toute vraisemblance, il ne s'agit donc pas de l'adverbe de lieu *là*.

qu'elle essaye « *d'éveiller* » (l. 7) chez ceux-ci « *un questionnement* » (l. 8) qui les déboute (l. 8) un peu de leurs certitudes. Ce plaisir s'accompagne d'un « *défi* » (l. 9) qui consiste pour elle à comprendre comment elle pourrait s'adapter à ses élèves « *pour que la classe entière euh puisse être euh puisse cheminer au cours de l'année* » (l. 12-13). Mais ce défi n'est relevé qu'après de « *quelques élèves* » (l. 14).

Je la relance en reprenant le verbe qu'elle vient d'employer, le verbe « *cheminer* » (l. 15). Anna m'explique qu'il s'agit pour elle d'amener des élèves à « *réfléchir vraiment* » (l. 17) sur des sujets dont ces derniers lui disent qu'il est inutile d'y réfléchir dans la mesure où ce sont des questions sans réponse (l. 19-20). L'enjeu, explique Anna, est donc de parvenir à faire faire aux élèves la traversée d'une durée, « *la durée d'un texte d'un d'une réflexion la durée d'un questionnement surtout* » (l. 22-23).

Après un silence de trois secondes, je la relance à nouveau sur cette notion de « *durée d'un questionnement* » (l. 24). Anna m'explique ce qu'elle entend par là : il s'agit pour elle de « *ne pas avoir de réponse toute faite* » (l. 25) et de « *prendre le temps de poser des questions* » (l. 26). Or, le fait de ne pas trouver de réponses à ces questions « *lasse beaucoup* » (l. 28) les élèves, lesquels aimeraient, selon elle, « *avoir la becquée* » (l. 28).

Je formule alors une nouvelle relance sur cette notion de lassitude. Anna prend l'exemple de Descartes (l. 33). Selon elle, le nom de ce philosophe, bien connu des élèves, éveillerait la curiosité de ceux-ci (l. 34), mais pas suffisamment pour qu'ils passent du temps à lire un texte (l. 34-35). Après un silence de cinq secondes, elle me dit qu'elle essaye de penser « *de manière concrète* » (l. 37) et illustre son propos en expliquant que les élèves, « *plus habitués à recevoir un savoir euh tout constitué* » (l. 40) et à qui elle demande de « *réfléchir en en première personne* » (l. 39), sont « *déroutés* » (l. 41) de ne pas s'entendre dicter un cours par quelqu'un (l. 44). Néanmoins, ajoute-t-elle, lorsqu'ils parviennent à « *surmonter une difficulté* » (l. 49) et prennent conscience que le temps qu'il leur a fallu pour comprendre un texte « *valait le coup* » (l. 52), elle a « *l'impression d'avoir euh touché quelque chose* » (l. 52-53) qu'elle voudrait « *faire avec eux* » (l. 53). Elle éprouve un sentiment inverse lorsque les élèves ne « *voient pas l'intérêt de prendre le temps* » (l. 55), de comprendre, et attendent d'elle qu'elle leur « *dicte du contenu à apprendre par cœur pour le jour du baccalauréat* » (l. 56-57).

Au terme d'un silence de trois secondes, et après qu'elle m'ait dit avoir l'impression de ne pas faire ce qu'elle devrait faire avec les élèves (l. 60-61) lorsque ceux-ci sont dans l'attente d'un cours dicté, je relance Anna. Elle m'explique qu'elle estime devoir amener les élèves à « *penser en première personne* » (l. 63). Elle fait alors une allusion à ce que je crois reconnaître comme un passage du *Banquet* de Platon et me dit que les élèves « *voudraient être des cruches* » (l. 64) qu'elle n'aurait plus qu'à remplir.

Je la relance en reprenant le mot *défi* qu'elle vient d'employer. Anna évoque son parcours professionnel et les élèves qu'elle a rencontrés. Elle m'explique qu'elle n'a jamais eu « *d'excellents élèves qui représenteraient l'élite* » (l. 71-72). Celles et ceux qu'elle rencontre ont « *beaucoup de mal à durer* » (l. 77) et lui donnent l'impression de n'avoir jamais appris à « *lire un texte pendant une heure* » (l. 79). Elle a ainsi le sentiment qu'ils sont habitués à « *avoir accès à une*

information euh déjà prémachée prête à digérer » (l. 84-85) et me confie que cette tâche « *est rude à relever* » (l. 87) auprès des cent cinquante élèves dont elle s'occupe. Elle entrecoupe alors ses mots d'un petit rire (l. 86-87).

J'effectue à nouveau une relance sur les notions de temps et de durée, notions qu'elle a évoquées à plusieurs reprises. Elle me fait part d'une impression qui porte sur la « *méthode même de la philosophie* » (l. 93). Selon elle, les « *questions de la philosophie* » (l. 92) requièrent un « *fonctionnement de pensée* » (l. 93-94) « *qui n'a pas peur de euh de d'avancer lentement* » (l. 94). Son impression est qu'elle ne peut pas faire de philosophie avec les élèves (l. 95-96) si elle ne s'engage pas avec eux dans « *ce genre de cheminement* » (l. 97). Or, ce dernier « *prend du temps* » (l. 97) et demande « *une construction de la pensée qui // qui paraît très anachronique* » (l. 98-99) pour ceux-ci, plus habitués à « *l'affect* » (l. 102), au « *débat* » (l. 102) et à « *l'immédiateté* » (l. 104).

Anna vient de parler de « *rapport de forces* » (l. 106). Je la relance sur ce point. Elle explique que le philosophe doit pouvoir « *montrer euh le chemin* » (l. 113) qu'il a emprunté pour énoncer la vérité qu'il expose. Cette exigence, qui requiert le recours au dialogue, tourne vite, en classe, au débat où « *chacun pense ce qu'il veut* » (l. 116) et veut montrer à l'autre qu'il a raison (l. 118-119). Avec les élèves, en effet, ce « *cheminement du philosophe* » (l. 124-125) qui est destiné à être « *partagé euh en raison* » (l. 131) finit en « *rapport de forces* » (l. 132). Or, pour sortir de ce dernier et s'engager dans le dialogue, les élèves doivent « *accepter euh la durée* » (l. 147), le temps de l'écoute et des raisons que l'on expose en parlant (l. 148). Cela suppose, pour eux, de se déprendre d'un « *mode de fonctionnement euh habituel* » (l. 149), « *celui de l'immédiateté* » (l. 149). Toutefois, explique-t-elle, lorsque les conditions sont réunies, « *c'est un grand plaisir de de faire ça avec des élèves* » (l. 155).

Je la relance sur cette notion de plaisir. Anna me répond que celui-ci, qui consiste à « *surprendre une classe* » (l. 158), ne se rencontre pas auprès de toutes les classes dont elle a la responsabilité. Elle évoque alors à demi-mot les dernières classes qu'elle avait avant son congé maternité et, en particulier, deux classes avec lesquelles « *ça a été euh plus difficile* » (l. 161). Puis, au terme d'un silence de quatre secondes, elle poursuit sur ce thème du plaisir qu'elle associe à « *la joie d'une relation euh de confiance* » (l. 165) et au fait « *d'éveiller* » (l. 167) les élèves à « *une dimension nouvelle* » (l. 168). Elle explique alors qu'elle « *aime beaucoup* » (l. 172) Platon et Socrate et qu'il y a du plaisir à lier (l. 177) un « *pont* » (l. 177) avec des « *gens* » (l. 178) d'il y a deux mille cinq cents ans en partageant avec eux une « *humanité commune* » (l. 178).

Puis, Anna revient sur les difficultés qu'elle rencontre avec ses élèves et affirme que ces dernières se produisent « *quand avec une classe ça n'accroche pas du tout* » (l. 182). Dans ce cas, la relation vire au rapport de forces où il s'agit de « *se battre* » (l. 184) pour que les élèves « *fassent pas autre chose* » (l. 184). Elle évoque alors les deux classes dont elle vient de parler et explique qu'il fallait avec elles « *se battre à tous les coups* » (l. 188). Dans ces cas-là, explique-t-elle, son travail consiste à trouver des « *moyens d'approche* » (l. 193). Elle évoque ainsi l'exemple d'un collègue qui « *avait lui réussi des choses* » (l. 196-197).

Je la relance en reprenant sa dernière phrase : « *quel point pédagogique vous dites* » (l. 203). Anna évoque alors le cas des élèves « *qui se pensent eux-mêmes déjà euh incapables de philosopher* » (l. 204-205). Pour ceux-ci, le fait de faire une dissertation durant quatre heures est, d'après elle, « *un exercice proche de la torture* » (l. 211). Le point pédagogique dont elle parle consiste à faire avec ces élèves ce qu'elle avait évoqué, à savoir « *poser une question chercher à raisonner* » (l. 214). À titre d'exemple, elle évoque à nouveau le collègue qui avait découvert « *des modes de de faire cours qui permettaient aux élèves de de voilà de trouver l'intérêt* » (l. 217-218).

Ma dernière relance porte sur le fait de « *faire cours* » (l. 221). Anna m'explique qu'elle trouve cette expression appropriée. Elle associe aussitôt celle-ci à l'idée de « *créer un chemin* » (l. 227), mais n'explicite pas ces derniers mots. L'entretien s'arrête au moment où, entendant à nouveau les pleurs de son bébé et alors qu'elle vient de marquer un silence de six secondes (l. 231), je lui propose que nous nous arrêtons et dis « *O.K.* » (l. 235).

3.29. ANALYSE DE L'ÉNONCIATION ET DU CONTENU LATENT

L'analyse du discours d'Anna m'a permis de mettre au jour quatre thématiques que je vais explorer pas à pas dans les sections qui suivent : j'évoquerai tout d'abord le plaisir qu'Anna dit éprouver à enseigner, puis, après avoir montré que la pratique professionnelle d'Anna est, dans une large mesure, dominée par une double exigence pédagogique, faire cheminer les élèves, d'un côté, débouter ces derniers de leurs certitudes, de l'autre côté, j'explorerai certaines images alimentaires autour desquelles son discours me semble s'être organisé.

3.29.1. *Un plaisir d'enseigner contrasté*

Aussitôt la consigne entendue, Anna répond à cette dernière en affirmant d'emblée qu'elle vit le fait d'enseigner la philosophie « *avec beaucoup de plaisir* » (l. 3). L'intonation avec laquelle elle prononce ces premiers mots ne manque pas de fermeté et me semble témoigner d'une certaine assurance de sa part. Pourtant, comme je vais l'établir à travers l'analyse de l'énonciation et du contenu latent, l'intensité et la constance de ce plaisir sont loin d'être attestées par son discours. En effet, si elle évoque le plaisir qu'elle prend à enseigner, elle le nuance aussi, sans ambiguïté, voire le minimise. J'ai donc cherché à savoir ce que cette contradiction manifeste pourrait signifier sur le plan psychique inconscient.

Dans les sections qui suivent, je mènerai cette analyse de la manière suivante : dans un premier temps, j'analyserai l'ensemble des passages de l'entretien qui dénotent ce contraste, puis, j'exposerai les hypothèses que cette analyse du matériel clinique m'a amené à développer.

3.29.1.1. *Le plaisir de la relation*

Dès ses premières paroles, Anna établit un lien manifestement consubstantiel entre le plaisir qu'elle éprouve à enseigner et la relation qu'elle entretient avec le groupe-classe. Elle évoque ainsi, comme permet de le comprendre son emploi du génitif objectif, ici en caractères gras, le

« plaisir **de de** la relation » (l. 5) avec ses élèves et « avec la classe euh / du fait de / de / de parler avec eux de / de sujets qui nous intéressent ensemble enfin qui nous concernent tous » (l. 6-7). Le plaisir qu'elle dit ressentir semble étroitement délimité. Dans son discours, en effet, il apparaît comme étant consécutif à une modalité spécifique de son lien aux élèves : à l'acte de parler avec ceux-ci — « plaisir [...] du fait de » (l. 5-6), explique-t-elle — ainsi qu'à la possibilité de situer ses échanges avec ceux-ci sur un terrain d'intérêt commun : « parler avec eux de / de sujets qui nous intéressent ensemble » (l. 6-7).

Le fait que, selon toute vraisemblance, elle éprouve le besoin de rectifier la première expression de son ressenti au moyen du modalisateur « enfin » (l. 7), puis en ayant recours à une reformulation — « enfin qui nous concernent tous » (l. 7) — suscite en moi une interrogation sur les présupposés de ces premières paroles. J'observe en effet une différence sémantique significative entre ces deux propositions : d'un côté, comme le suggère l'emploi qu'elle fait de l'adverbe *ensemble* lorsqu'elle affirme prendre plaisir à parler avec ses élèves de sujets qui les « intéressent ensemble » (l. 6-7), Anna paraît faire comme si, d'expérience et non en droit, la philosophie était une discipline qui suscite *effectivement* chez ses élèves un intérêt analogue au sien ; de l'autre côté, la rectification qu'elle apporte aussitôt à cette première affirmation — « **enfin** qui nous concernent tous » (l. 7) — me paraît affaiblir le plaisir qu'elle dit éprouver à enseigner et en infléchit le sens : de l'expérience d'un plaisir qui serait effectivement partagé avec une classe, l'étude de la philosophie semble devenir, dans son discours, l'objet d'un intérêt qui serait *en droit* universel, comme si tous les élèves, indistinctement, admettaient nécessairement l'intérêt d'un tel apprentissage. Ce correctif me paraît significatif. Il se pourrait, en effet, qu'en infléchissant sa première proposition — « parler avec eux de / de sujets qui nous intéressent ensemble » (l. 6-7) —, Anna prenne conscience, dans l'ici et maintenant de notre rencontre, du décalage qui existe peut-être entre son intérêt, subjectivement déterminé, pour la philosophie, et l'intérêt que portent ses élèves à l'étude de cette dernière. Plus précisément, si le savoir philosophique, comme le discours d'Anna tend à me le faire supposer, peut fonder *a priori* pour elle l'intérêt des élèves à l'égard de l'étude de la philosophie alors même que, comme je vais l'établir, les faits qu'elle rapporte démentent en grande partie celui-ci, on peut faire l'hypothèse que cette modalisation — « **enfin** qui nous concernent tous » (l. 7) — pourrait contenir en creux les premiers indices d'une certaine idéalisation, par Anna, du lien didactique, et témoigner de l'importance que revêt pour elle, sur le plan professionnel, son investissement psychique inconscient du savoir philosophique.

3.29.1.2. L'intérêt des élèves pour la philosophie

Au demeurant, si elle n'évoque qu'à demi-mot ce décalage, celui-ci, comme je vais l'exposer, nourrit néanmoins l'expérience du *défi* dans lequel elle dit s'engager d'année en année. Ce dernier, que j'analyserai en détail dans une section ultérieure, apparaît au cours de l'entretien comme un thème récurrent de son discours. Ainsi, dès la première minute de l'enregistrement, Anna m'explique avoir « l'impression » (l. 10) que ce qu'elle aimerait « faire avec les élèves ne réussit qu'avec quelques-uns » (l. 11). Dans son témoignage, en effet, le ressenti des élèves

auxquels elle s'adresse ne semble pas être analogue au plaisir qu'elle dit prendre à enseigner la philosophie. Comme le laisse supposer son évocation du discours des élèves, les sujets qu'elle aborde avec ceux-ci, et dont elle vient pourtant d'affirmer qu'ils les « *intéressent ensemble* » (l. 6-7), apparaissent comme dénués d'intérêt : « *c'est des des sujets sur lesquels de toutes les manières je les cite de toutes les manières ça sert à rien d'y réfléchir on saura jamais on n'aura jamais la réponse voilà / donc euh (respiration)* » (l. 18-20).

Par ailleurs, lorsque, à la vingt-deuxième minute de l'entretien, Anna évoque le plaisir qu'elle apporte avec lui l'enseignement de chaque discipline scolaire, ce décalage entre le plaisir de l'enseignement et le ressenti supposé des élèves apparaît plus clairement encore. Ainsi, évoquant le plaisir qui serait propre à l'enseignement de la philosophie et qui consisterait, d'après ce qu'elle en dit, à « *éveiller euh / quelque chose de nouveau enfin* » (l. 167), à « *amener les élèves à à à s'intéresser à quelque chose de nouveau à un mode euh nouveau à une dimension nouvelle* » (l. 167-168), ce qu'elle appelle, mais sans l'explicitier, « *la dimension nouvelle de l'existence* » (l. 169-170), Anna nuance quelque peu l'intérêt que les élèves pourraient porter à cette dimension-ci : « *alors je parle pas de leur existence parce que peut-être ça marche **pour un élève** ça la dimension nouvelle de l'existence mais simplement même du du fonctionnement intellectuel euh* » (l. 169-170). Dans cette courte proposition dont elle n'explicité pas le sens, le constat qu'elle semble dresser, en dépit de son approximation, me paraît laisser assez peu de doutes sur la fréquence avec laquelle elle ressent ce plaisir : celui-ci, qui consiste à « *éveiller* » (l. 167) les élèves à cette « *dimension nouvelle de l'existence* » (l. 169-170) doit en effet être assez rare puisqu'il ne « *marche* » (l. 169) « *peut-être* » (l. 169) que « *pour un élève* » (l. 169).

3.29.1.3. Un plaisir nuancé

Le plaisir qu'elle ressent est lui-même nuancé. Ainsi, lorsqu'elle évoque la satisfaction qu'elle éprouve à faire faire à ses élèves l'expérience qu'elle appelle « *traverser une durée* » (l. 22), à l'occasion, notamment, de la lecture d'un texte, Anna, expliquant que « *c'est un grand plaisir de de / de faire ça avec des élèves* » (l. 155), modalise aussitôt ce ressenti très agréable en soumettant ce dernier à la réalisation d'une condition qui n'est vraisemblablement pas souvent remplie. Je la cite : « *c'est un grand plaisir de de / de faire ça avec des élèves je trouve **quand ça se passe bien** euh* » (l. 155). Puis, lorsque, répondant à ma relance, elle explicite cet éprouvé, les mots qu'elle emploie pour caractériser celui-ci sont également modalisés : « *alors ça marche pas avec toutes les classes* » (l. 158-159). Par ailleurs, s'efforçant de qualifier ce plaisir, elle nuance également par deux fois celui-ci : d'un côté, en le faisant dépendre de la même condition qu'elle évoquait quelques instants avant et, de l'autre côté, en employant le modalisateur de certitude « *je pense* » (l. 165), lequel, dans ce contexte, dénote manifestement une représentation imaginaire et non un fait vécu : « *y a y a un plaisir euh qui est celui de tout professeur **quand ça se passe bien avec la classe je pense** euh qui est simplement celui de la la joie d'une relation euh de confiance* » (l. 164-165). Enfin, évoquant le plaisir qu'elle ressent à « *éveiller* » (l. 175) les élèves à la lecture des « *textes de Platon et d'Aristote* » (l. 174), Anna

m'explique qu'il s'agit là d'un exemple particulier et met aussitôt celui-ci en balance avec le fait qu'elle rencontre aussi des difficultés : « *bon là j'ai dé j'ai dérivé c'est un exemple de plaisir c'est pas euh mais // oui // après y a les difficultés aussi euh* » (l. 179-180).

3.29.1.4. Sa relation aux élèves

De surcroît, si les premières paroles d'Anna dans l'entretien, comme je l'ai indiqué, évoquent explicitement « *la relation avec les élèves* » (l. 5) et la « *relation avec la classe* » (l. 5-6) comme une source de satisfaction qui serait constitutive du « *plaisir* » (l. 5) qu'elle prend à enseigner, la manière dont elle décrit son lien aux élèves tout au long de l'entretien contraste très nettement avec les termes de cette première évocation. En effet, le recueil de plusieurs éléments d'énonciation produit sur moi l'impression qu'Anna adopte à l'égard de ses classes une position de surplomb dont toute dimension dialogique semble avoir disparu. Sans dresser une liste exhaustive de ces occurrences, je souhaiterais néanmoins attirer l'attention sur certaines d'entre elles, significatives selon moi d'un rapport aux élèves dont les modalités ne seraient peut-être pas aussi satisfaisantes et aussi apaisées que le laissent entendre les premiers mots d'Anna.

Des élèves décevants ?

Ces éléments d'énonciation présentent entre eux plusieurs similitudes. D'un côté, ils se caractérisent par l'emploi du pronom objet direct *les* et le recours systématique à l'opposition des pronoms personnels *je* et *eux* ou *ils*, comme si la relation d'Anna à ses élèves était essentiellement frontale et conflictuelle : « *je leur demande une démarche un petit peu active pour comprendre le texte pour réfléchir en en première personne et souvent ils voient pas l'intérêt* » (l. 38-40). De l'autre côté, lorsque Anna évoque sa relation avec les élèves, il s'agit moins, dans la plupart des occurrences que j'ai relevées, de décrire une action collective qui l'inclurait elle-même que de mettre la classe ou les élèves en situation soit d'avoir à accomplir une action spécifique — « *les faire traverser une durée* » (l. 22) —, soit d'avoir à subir directement son action, comme lorsqu'elle affirme vouloir « *essayer de les / de les débouter* » (l. 8). Dans la plupart de ces cas, Anna n'évoque pas les qualités personnelles des élèves qu'elle rencontre et les termes qu'elle emploie pour décrire ces derniers revêtent une connotation un peu dépréciative, comme si elle soulignait seulement les défauts qu'elle leur trouve : « *ça les fatigue beaucoup* » (l. 28), « *ça les lasse beaucoup* » (l. 28), « *souvent ils voient pas l'intérêt* » (l. 39-40), « *ils ont beaucoup de mal à durer* » (l. 77). Enfin, lorsque, à la vingt-quatrième minute de l'entretien, Anna emploie le pronom personnel *on* pour décrire sa relation avec la classe, il s'agit d'évoquer une situation conflictuelle qui survient, explique-t-elle, lorsque, « *avec une classe ça n'accroche pas du tout* » (l. 182) et qu'« *on essaye de les intéresser cours après cours et que on se retrouve à simplement euh essayer de se battre pour qu'ils fassent pas autre chose qu'ils réfléchissent qu'ils pensent pas à autre chose* » (l. 183-185). Ainsi, illustrant certaines difficultés rencontrées au début de l'année scolaire avec des classes de STG⁶⁷⁰ et de STI⁶⁷¹,

670. Sciences et techniques de la gestion.

671. Sciences et technologies industrielles.

Anna m'explique qu'avec celles-ci, « *ça accrochait moins / la STG euh c'était pas à ce point-là euh c'était juste que ils s'en fichaient un peu quoi euh donc on faisait cours mais voilà* » (l. 186-187).

Dans cette dernière proposition, son emploi du connecteur *voilà*, en raison du sous-entendu dépréciatif qu'il me semble contenir, me paraît contraster assez nettement avec la dimension de plaisir qu'elle évoque au début de l'entretien. En effet, en s'exprimant ainsi et en affirmant que les élèves se « *fichaient* » (l. 187) de son cours, Anna suggère manifestement qu'elle aurait vécu personnellement le fait de faire cours comme un acte dénué d'intérêt. Par ailleurs, j'observe qu'elle utilise le verbe *accrocher* pour décrire sa relation avec les élèves. Or, si je n'ignore pas le sens figuré de ce verbe qui signifie aussi réussir à intéresser quelqu'un⁶⁷², le mot qu'elle choisit n'en dénote pas moins, au sens propre, le fait de *retenir*, d'*attacher* et d'*immobiliser*. Il comporte donc un élément d'agressivité latente qui contraste clairement avec l'enthousiasme de ses premiers mots.

Des classes avec lesquelles il faut se battre

Puis, évoquant la seconde classe, celle de STI, elle m'explique que, dans le cas de celle-ci, il s'agissait systématiquement d'un rapport de forces. En effet, précise-t-elle, « *la STI pour le coup il fallait se battre à tous les cours en classe entière pas en demi-groupe*⁶⁷³ *et ça c'est pénible (petit rire)* » (l. 187-189). Concluant alors cette séquence, elle me dit : « *voilà ça c'est l'aspect euh de de l'enseignement de la philosophie qui est pénible* » (l. 189-190). En d'autres termes, contrairement à ce que m'avait donné à imaginer l'enthousiasme du début de l'entretien, lorsqu'elle laissait entendre que la relation avec les élèves en général était pour elle constitutive du plaisir d'enseigner — « *parler avec eux de / de sujets qui nous intéressent ensemble enfin qui nous concernent tous* » (l. 6-7) —, Anna ne mentionne jamais le moindre exemple d'échange avec ses élèves qui pourrait illustrer ses premières paroles et témoigner d'un plaisir d'enseigner qui serait effectivement consubstantiel à la rencontre avec ses classes.

Sans doute deux passages de l'entretien font-ils exception à cette règle : le premier est situé à la cinquième minute, lorsque, éprouvant le soulagement — « *heureusement* » (l. 47) — de constater qu'avec l'« *expérience* » (l. 47), elle parvient tout de même à sensibiliser ses élèves à l'intérêt philosophique de « *surmonter une difficulté* » (l. 49), Anna me dit : « *ça heureusement ça arrive (petit rire)* » (l. 46-47) et ajoute : « *au début ça arrivait moins maintenant ça arrive mieux (petit rire suivi d'une respiration)* » (l. 48); le second apparaît à la vingt-deuxième minute : modalisant et soumettant à une condition le plaisir qu'elle dit prendre à enseigner, Anna, en effet, m'explique que « *c'est un grand plaisir de de / de faire ça avec des élèves je trouve quand ça se passe bien euh* » (l. 155). Toutefois, ainsi qu'en témoignent ces deux propositions, il s'agit d'un plaisir nuancé — « *ça arrive mieux* » (l. 48) — et conditionné — « *quand ça se passe bien* » (l. 155) — dont l'expression contraste sensiblement avec les premiers mots

672. Accrocher. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

673. En STI, l'horaire hebdomadaire est de deux heures d'enseignement de philosophie par élève. L'une de ces deux heures peut être dédoublée afin de faciliter un travail en sous-groupes. Dans ce cas, le professeur de philosophie enseigne une heure en classe entière et deux heures en groupe.

d'Anna.

Le repérage de ces différents indices m'a donc amené à interroger à nouveau les paroles enthousiastes d'Anna qui débutent l'entretien. Je me suis demandé, en particulier, selon quels mécanismes psychiques inconscients elle avait pu à la fois soutenir avec assurance qu'elle prenait plaisir à enseigner et tenir à la fois un discours qui, manifestement, relativise, voire contredit, en grande partie, ce qu'elle affirme. C'est ce point que je vais à présent aborder.

3.29.2. *Cheminer*

À l'exception de ce moment où, à la neuvième minute de l'entretien, elle évoque le fait de faire « lire un texte » (l. 79) en classe par ses élèves, puis, à la vingt-quatrième minute, mentionne la lecture des œuvres de Platon et d'Aristote (l. 174), et, à la vingt-cinquième minute, cite en exemple le travail de l'un de ses collègues dont elle me dit seulement qu'il « avait lui réussi des choses » (l. 196-197), Anna ne donne aucun exemple concret de dispositifs d'apprentissage qu'elle mettrait en place en classe et qui pourrait témoigner du plaisir qu'elle dit ressentir à enseigner. Dans son discours, le travail qu'elle accomplit auprès de ses élèves semble entièrement articulé autour d'une unique exigence, celle-là même dans laquelle réside le défi que j'ai évoqué, celle de *faire vivre* à ceux-ci une expérience déterminée. Cette dernière, comme je l'ai indiqué, est mentionnée très tôt dans l'entretien : dès ses premières paroles, Anna, sans préciser ce qu'elle entend exactement par l'emploi de ce verbe, affirme en effet vouloir faire « cheminer » (l. 13) les élèves. Par ailleurs, les mots sur lesquels s'achève l'enregistrement de son témoignage reprendront l'idée de *chemin* : ainsi, à la suite de ma relance en miroir à partir d'une expression qu'elle vient d'employer — « créer un chemin » (l. 227) —, elle me dira que cette expression lui « plaît bien finalement (petit rire) » (l. 227). Cette notion de *cheminement* ayant manifestement, dans le discours d'Anna, une importance particulière puisqu'elle constitue l'une des rares occurrences où il soit question d'un plaisir professionnel, j'ai cherché à en comprendre les ressorts psychiques inconscients.

3.29.2.1. *Du cours au chemin*

Vers la fin de l'entretien, Anna emploie à deux reprises le mot *chemin* (l. 226). Celui-ci résonnant en moi avec son utilisation du verbe *cheminer* (l. 13), je la relance sur le choix de ce terme qu'elle dit employer « beaucoup » (l. 231). Puis, comme si elle voulait justifier ce choix, Anna emploie le connecteur « mais » (l. 231) et, marquant un silence de six secondes, m'explique plus précisément le sens que revêt pour elle le mot *chemin* : « pour moi » (l. 231), me dit-elle, « c'est de c'est bien de ça qu'il s'agit en fait » (l. 231-232). Cette courte proposition me semble comporter plusieurs éléments d'énonciation qui pourraient constituer autant d'indices d'un ressenti qu'elle cherche à exprimer. D'une part, en effet, le fait qu'Anna s'exprime en disant « pour moi » (l. 231) porte manifestement l'empreinte d'une expérience personnelle qu'elle tente de préciser. D'autre part, les mots qu'elle utilise pour justifier le choix de ce terme témoignent selon toute vraisemblance d'un souci significatif de précision. En effet, lorsque, justifiant le recours à cette locution — « créer un chemin » (l. 227) —, elle m'explique que

« *c'est bien de ça qu'il s'agit en fait* » (l. 232), ce dernier connecteur — *en fait* — entre en opposition avec l'idée qu'elle a émise un peu plus haut, idée selon laquelle elle emploierait ce terme « *sans y réfléchir* » (l. 224). En cette fin d'entretien, je me demande donc si le choix incident de ce mot — *chemin* — ne pourrait pas être réentendu précisément dans l'acception d'un discours dont certaines résistances se seraient quelque peu assouplies au cours de notre rencontre.

3.29.2.2. *Que veut dire cheminer pour Anna ?*

Comme je la relance sur son emploi du verbe *cheminer*, Anna apporte tout d'abord à celui-ci les précisions suivantes : « *cheminer je je veux dire euh comprendre l'intérêt de de de de prendre le temps de / de réfléchir vraiment à des sujets* » (l. 16-17). Cette première réponse, comme on peut le constater, comporte une ambiguïté. En la lisant ou en la réécoutant, en effet, je ne suis pas en capacité de savoir distinctement si Anna définit l'acte de *cheminer* comme le fait de « *comprendre l'intérêt de de de de prendre le temps de / de réfléchir vraiment à des sujets* » (l. 16-17) ou si, cherchant ses mots — « *comprendre l'intérêt de de de de* » (l. 16) —, elle définit le verbe *cheminer* comme l'acte qui consisterait à « *prendre le temps de / de réfléchir vraiment à des sujets* » (l. 16-17). Dans la mesure où Anna ne définit pas directement l'acte de *cheminer* comme le fait de « *réfléchir* » (l. 17), mais fait précéder sa définition d'une précision — « *comprendre l'intérêt* » (l. 16) —, tout semble donc se passer, dans cet essai d'explicitation, comme si elle me disait : « J'entends par *cheminer* le fait de **comprendre l'intérêt** de réfléchir vraiment à des sujets ».

En d'autres termes, en témoignant de l'intérêt que porte Anna à ce qu'elle appelle elle-même le « *fonctionnement intellectuel* » (l. 170), cette définition pourrait illustrer le rôle central que semble jouer pour elle l'intellectualité dans l'exercice de son métier. Dans cette approximation de l'acte qui consiste à *cheminer*, en effet, il ne semble pas qu'il s'agisse, en premier lieu, pour Anna, de *réfléchir* ou de *faire réfléchir*, c'est-à-dire de concentrer sa pensée ou son attention sur un objet⁶⁷⁴, mais de *comprendre* — et donc aussi de *faire comprendre* aux élèves — l'intérêt, voire le « *plaisir* » (l. 166) qu'il y aurait, comme elle le dit, à fournir un effort pour penser, ce qu'indique l'adverbe *vraiment*.

3.29.2.3. *Une expérience purement intellectuelle ?*

Or, cette expérience qu'elle dit vouloir faire vivre à ses élèves me paraît d'autant plus difficile pour elle qu'elle semble aussi déconcerter ces derniers. Sans doute, dans l'emploi qu'en fait Anna, le verbe *cheminer* recouvre manifestement son sens usuel, celui d'une « *marche lente et régulière*⁶⁷⁵ ». Toutefois, dès la deuxième minute de l'entretien, ce cheminement revêt un autre sens, celui d'une « *progression longue et pénible*⁶⁷⁶. » Évoquant les propos de certains de ses élèves qui lui font part du sentiment d'inutilité que leur inspirent les « *sujets* » (l. 17) qu'elle

674. Réfléchir. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

675. Cheminer. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

676. *Ibid.*

aborde en classe, aucune réponse, selon eux, ne pouvant jamais y être apportée (l. 19-20), Anna m'explique ainsi qu'elle fait « *très souvent l'expérience* » (l. 20) de voir ses élèves se décourager (l. 21) « *assez vite à l'idée de réfléchir longtemps* » (l. 21). Puis, poursuivant l'analyse de cette expérience, elle me dit alors que le « *défi* » (l. 22) réside « *peut-être* » (l. 22) pour elle dans ce « *terme de durée* » (l. 21-22), dans le fait de faire « *traverser* » (l. 22) par les élèves « *une durée la durée d'un texte la durée d'un d'une réflexion la durée d'un questionnement surtout !!!* » (l. 22-23). À ce moment de l'entretien, Anna marquant aussitôt un silence de trois secondes, je la relance sur cette notion de « *durée d'un questionnement* » (l. 23). Elle entreprend alors de définir celle-ci comme le fait, d'un côté, de « *ne pas avoir de de réponse toute faite euh d'emblée ou alors euh très vite* » (l. 25-26) et, de l'autre côté, comme le fait de « *de prendre le temps de poser des questions de chercher des réponses éventuellement de mettre du temps à en trouver ou de pas en trouver tout de suite* » (l. 26-27).

La répétition du mot *temps* dans cette courte séquence témoigne d'une idée qui traverse l'entretien : selon toute vraisemblance, le rapport au temps d'Anna en tant que professeur de philosophie serait très différent du rapport de ses élèves au temps, rapport dont ces derniers témoigneraient, en classe, en particulier par certaines de leurs remarques. En effet, dans le discours d'Anna, le rapport au temps des élèves paraît prendre la forme d'une épreuve et donne lieu, de la part de ceux-ci, à une plainte. Les élèves, explique-t-elle ainsi, acceptent difficilement de « *prendre le temps de / de réfléchir vraiment à des sujets* » (l. 16-17) dont la réponse leur paraît impossible à atteindre. C'est la raison pour laquelle le *défi* dont parle Anna se situerait pour elle essentiellement dans le fait de « *faire traverser une durée* » (l. 22) à ses élèves.

En d'autres termes, ainsi que m'inclinent à en faire l'hypothèse plusieurs indices que j'ai relevés et, plus particulièrement, le rôle central que me semble exercer l'intellectualité dans l'évocation de son métier, je me demande si ce défi n'est pas d'autant plus difficile pour Anna qu'il consisterait à faire faire à ses élèves une expérience qui serait purement intellectuelle. Ainsi, vers la fin de l'entretien, lorsqu'elle m'expliquera vouloir trouver des moyens pédagogiques dans le but, « *malgré tout* » (l. 213) de réussir ce défi, il s'agira pour elle, à nouveau, d'énumérer une liste d'opérations intellectuelles : « *poser une question chercher à à raisonner à écouter des raisonnements à à à à prendre un intérêt réel à chercher une réponse si y en a une possible ou même à se demander si y en a une possible* » (l. 214-216).

Pourtant, dans son discours, de nombreuses évocations de son expérience professionnelle témoignent à l'évidence du peu d'intérêt que ses élèves prêtent aux abstractions philosophiques. Ainsi m'explique-t-elle, à titre d'exemple, qu'elle connaît des élèves qui, n'étant pas habitués à « *rester euh faire une dissertation pendant quatre heures* » (l. 210-211), vivent cet exercice comme une épreuve « *proche de la torture (petit rire)* » (l. 211). Ainsi, dans son témoignage, tout semble se passer comme si Anna faisait dépendre le plaisir qu'elle prend à enseigner de la réalisation de plusieurs conditions : il s'agirait pour elle, premièrement, d'être en capacité, lorsqu'elle fait cours, de partager avec l'ensemble de ses élèves un certain « *plaisir d'élaboration*⁶⁷⁷ », idéalisé et étroitement circonscrit au fait de pouvoir *cheminer* avec ces derniers ;

677. J'emploie cette notion dans l'acceptation que lui donne Dominique Méloni et Laetitia Petit (Méloni & Petit, 2016, p. 66) lorsqu'elles évoquent certaines difficultés d'un conseiller d'orientation psychologue débutant qui, à

deuxièmement, comme l'avait proposé Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005a, p. 45)⁶⁷⁸, de « “prendre corps⁶⁷⁹” » avec le groupe-classe, d' « exister ensemble harmonieusement » avec lui, comme si, simultanément, ce désir inconscient d'unité masquait aussi une peur, celle d'une certaine « dispersion » (p. 45) des élèves ; enfin, de pouvoir ressentir que son acte professionnel coïncide effectivement avec la réalisation de cette double exigence. En effet, ainsi qu'elle l'expliquera tout au long de l'entretien, Anna entend faire faire à ses élèves une expérience qui, selon elle, non seulement serait constitutive de « *la méthode même de la philosophie* » (l. 93), mais affecterait également sa transmission de la pratique philosophique et la conscience professionnelle qui découle de celle-ci : « *j'ai l'impression* » (l. 95), explique-t-elle ainsi, « *que je peux pas faire avec eux de la philosophie / euh si euh si je je j'essaye pas avec eux de leur faire faire ce genre de cheminement euh qui prend du temps* » (l. 95-97). C'est ce dernier point que je vais explorer à présent.

3.29.2.4. Un plaisir d'enseigner conditionné

Lorsque Anna m'expose ses attentes à l'égard des élèves et constate ses difficultés à parvenir à satisfaire ses exigences pédagogiques, son témoignage est marqué par l'utilisation d'une proposition conditionnelle qui, dans son discours, de loin en loin, semble obéir à la grammaire⁶⁸⁰ suivante : *quand les élèves remplissent telle condition, mon ressenti est agréable* ; « **par contre** » (l. 53), *quand les élèves ne remplissent pas telle condition, « là »* (l. 60), *mon ressenti est désagréable*. Ainsi, lorsqu'elle fait l'expérience de voir que ses élèves ont surmonté une difficulté (l. 51-52) et compris en particulier que « *ça a pris du temps* » (l. 51) et « *que ça valait le coup de prendre le temps* » (l. 51-52), Anna dit ressentir une certaine satisfaction : « *j'ai l'impression ce que j'appelais le défi j'ai l'impression d'avoir euh touché quelque chose que je voudrais faire avec eux voilà (respiration) / »* (l. 52-53). À l'inverse, lorsqu'elle fait l'expérience de constater que ses élèves ne « *voient* » (l. 55) ni « *l'intérêt de prendre le temps de surmonter la difficulté d'un texte* » (l. 54) ni l'intérêt de « *prendre le temps* » (l. 55) de « *comprendre* » (l. 55) celui-ci, son impression, me dit-elle, est moins satisfaisante : « *ben là j'ai l'impression d'avoir euh d'avoir pas fait ce que je devrais faire avec eux en fait voilà !!!* » (l. 60-61).

Il me semble important de préciser qu'en prononçant ces derniers mots, Anna ne se réfère à aucune instruction pédagogique officielle. Selon toute vraisemblance, il ne s'agit donc pas pour elle de témoigner devant moi de son manquement éventuel à des obligations professionnelles spécifiques. L'obligation toute personnelle à laquelle elle se rapporte allusivement — « *ce que*

son entrée dans le monde du travail, vit douloureusement la distance qui sépare son idéalisation de sa fonction de la réalité professionnelle de celle-ci. Méloni, D., & Petit, L. (2016). Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler. *Cliopsy*, 15, 59-71.

678. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)

679. Les guillemets sont de l'auteur.

680. En employant le terme de *grammaire*, je me réfère ici à l'usage qu'en fait l'historien de la psychanalyse John Forrester (Forrester, 1980/1984) dans le chapitre de son ouvrage *Le langage aux origines de la psychanalyse*, chapitre consacré à la grammaire de l'inconscient, c'est-à-dire à l'hypothèse psychanalytique selon laquelle les formations symptomatiques seraient structurées comme un langage dont l'analyse permettrait de déceler la logique inconsciente latente. Forrester, J. (1984). *Le langage aux origines de la psychanalyse*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1980).

je devrais faire » (l. 60-61) — consiste à faire faire aux élèves cette expérience que je viens d'évoquer et qui réside essentiellement dans le fait de « *traverser une durée* » (l. 22). À cette étape de l'analyse du contenu latent, et compte tenu de ces éléments d'énonciation, je souhaiterais souligner le rôle significatif que pourrait ainsi jouer, dans le ressenti d'Anna à l'égard de l'exercice de son métier, la part de son appareil psychique, telle qu'elle serait « actualisée en situation professionnelle » (Blanchard-Laville, 2013b, p. 22)⁶⁸¹. Selon toute vraisemblance, en effet, le plaisir qu'elle dit éprouver paraît étroitement lié à la satisfaction d'une exigence surmoïque particulière dont pourrait témoigner cette structure conditionnelle.

À cet égard, le verbe intransitif *arriver* qu'elle emploie plusieurs fois entre la cinquième et la sixième minute de l'entretien, me paraît témoigner de l'insistance avec laquelle elle souligne le caractère conditionnel de son plaisir à enseigner : pour elle, comme pour ses élèves, il semble effectivement s'agir d'*arriver à*, c'est-à-dire de parvenir à vivre une expérience spécifique, comme en témoigne la proposition suivante : « *plus je prends d'expérience heureusement plus ça arrive au début ça arrivait moins maintenant ça arrive mieux (petit rire suivi d'une respiration)* » (l. 47-48).

3.29.2.5. Un acte professionnel idéalisé ?

Le fait que cette grammaire conditionnelle soit étroitement reliée à une expérience spécifique dont paraît entièrement dépendre le plaisir qu'elle pourrait prendre à enseigner m'a amené à me demander si le discours d'Anna ne serait pas infléchi par un mécanisme psychique latent d'*idéalisation*. Comme le rappelle en effet Sophie de Mijolla-Mellor (Mijolla de, 2002/2005)⁶⁸², l'idéalisation est ce mécanisme psychique qui se caractérise en particulier, d'un côté, par « une concentration de l'investissement libidinal sur un objet qui se voit de ce fait surestimé et exalté » (p. 808) et, de l'autre côté, par un processus inverse d'inhibition du sujet qui est lié au fait que ce dernier, « en raison du sentiment de démesure de l'objet à atteindre » qui découle de l'idéalisation, « s'est appauvri en libido au profit de ce qu'il idéalise » (p. 809). Ainsi, comme le propose Sophie de Mijolla-Mellor au sujet du mécanisme de l'idéalisation, on pourrait presque parler, au sujet d'Anna, d'une « dépendance passionnelle à l'objet idéalisé » (p. 809). Il me semble, en effet, que l'expérience de cette double détermination recouvre son discours à plusieurs endroits de l'entretien, tout semblant se passer pour Anna comme si son idéalisation de l'acte d'enseigner prenait le pas sur la réalité des élèves qu'elle rencontre. Plusieurs éléments d'énonciation m'ont amené à faire cette hypothèse.

3.29.2.6. Intérêt d'Anna et intérêt des élèves pour la philosophie

Ainsi, lorsque, dès la première minute de l'entretien, Anna soutient que la philosophie, en fait comme en droit, intéresse autant les élèves qu'elle peut l'intéresser elle-même, suggérant

681. Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.

682. Sophie de Mijolla-Mellor. (2005). Idéalisation. Mijolla de, A. Dans *Dictionnaire international de la psychanalyse* (p. 808-809) Paris : Hachette Littératures. (Œuvre originale publiée en 2002).

à demi-mot qu'un intérêt commun pour l'étude et la pratique de cette discipline existe effectivement entre elle et eux, il ne me semble guère faire de doute qu'elle inscrit consciemment son propos dans une perspective humaniste et philosophique⁶⁸³. Cependant, si l'on s'efforce de resituer cette proposition liminaire — « *parler avec eux de / de sujets qui nous intéressent ensemble enfin qui nous concernent tous* » (l. 6-7) —, sur le plan psychique inconscient, j'observe qu'Anna, en s'exprimant de cette façon, ne distingue pas nettement, d'un côté, son investissement personnel de l'expérience philosophique et, de l'autre côté, le désir qui animerait ses élèves à l'égard de celle-ci. En dépit du fait qu'elle nuance quelque peu son propos sur ce point, son discours semble s'articuler *comme si* son intérêt pour le savoir philosophique était même indistinct de celui que lui portent ses élèves. Plus précisément, non seulement Anna identifie manifestement son désir à celui de ses élèves, mais elle semble également identifier le désir de ceux-ci au sien, comme le laisse supposer le plaisir synchronique qu'elle évoque lorsqu'elle parle de « *de sujets qui nous intéressent ensemble* » (l. 6-7). Or, comme les éléments d'énonciation que j'ai rassemblés permettent de le penser, il n'en est vraisemblablement rien. C'est la raison pour laquelle je me suis demandé s'il n'y aurait pas dans la part d'exaltation que comporte son discours, exaltation caractéristique du mécanisme de l'idéalisation que je viens d'évoquer, une altérité des élèves — ceux-ci n'ont pas nécessairement tous envie d'étudier la philosophie — qu'Anna tendrait à dénier en identifiant ce qui relève de son désir au leur et en projetant sur ceux-ci son propre désir.

3.29.3. *Le défi d'enseigner*

Dès la première minute de l'entretien, en réponse à mon invitation à s'exprimer, Anna m'explique qu'elle vit le fait d'enseigner la philosophie « *avec beaucoup de plaisir euh /// et d'intérêt // et de // de défi en un sens* » (l. 3). Ces premières paroles comportent un mot — *défi* — qui retient immédiatement mon attention en raison de sa polysémie, d'une certaine ambiguïté qu'il me semble y déceler et du contraste qu'il présente manifestement lorsque j'en rapporte l'emploi à la personne d'Anna, laquelle, comme je l'ai indiqué, produit sur moi l'impression d'une certaine fragilité.

Parmi ses acceptions les plus courantes, en effet, le terme de *défi* désigne une provocation qui consiste à mettre quelqu'un « en demeure de faire quelque chose tout en mettant en doute qu'il ose le faire ou qu'il en soit capable⁶⁸⁴ ». Il peut également désigner une « incitation à la réalisation d'une chose difficile⁶⁸⁵ » et la « réponse à une telle situation⁶⁸⁶ ». Dans ce cas, le terme de *défi* renvoie à l'idée d'une difficulté que l'on se propose de surmonter vaillamment. Il désigne aussi l'action qui consiste à « provoquer quelqu'un comme adversaire (au combat,

683. J'emploie le terme *humaniste* dans l'acception que lui donne Marie-Hélène Dubost (Dubost, 2010, p. 127) dans l'article dans lequel elle oppose, à l'individualisme, une conception classique de l'humanisme défini comme projet autoréflexif autofondé : Dubost, M.-H. (2010). Modernité, individualisme et crise de l'école. *Le Télémaque*, 37(1), 125-136. doi : 10.3917/tele.037.0125.

684. Défi. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

685. *Ibid.*

686. *Ibid.*

au jeu, à une compétition)⁶⁸⁷ ». Enfin, le terme peut signifier une « déclaration de guerre », un « appel au combat⁶⁸⁸ ».

Dans quelque acception qu'on le tienne, le mot *défi* renvoie à l'expérience d'une confrontation ou d'un *rapport de forces* dont l'idée ne me paraît pas correspondre à la représentation qu'Anna suscite en moi : qu'il s'agisse de provoquer quelqu'un « à se mesurer à soi comme adversaire⁶⁸⁹ », « d'affronter quelqu'un ou quelque chose⁶⁹⁰ », de « mettre en cause » un tiers ou de « s'opposer ouvertement » à celui-ci⁶⁹¹, dans tous les cas, depuis la simple émulation jusqu'à la rivalité mortifère, le défi apparaît comme une figure d'adversité que j'associe difficilement à mon appréhension de la personnalité d'Anna. Sans doute ce qu'elle dit à la dixième minute de l'entretien peut-il suggérer qu'elle emploierait ce terme dans son acception la plus usuelle, celle d'une tâche qui serait tellement « rude à relever » (l. 87) qu'elle en deviendrait irréalisable auprès de chacun des « cent cinquante élèves » (l. 86) qu'elle rencontre chaque année. Néanmoins, l'agressivité latente que ce mot semble receler me laisse supposer qu'il pourrait aussi s'agir d'une provocation adressée aux élèves, provocation dont les ressorts psychiques inconscients échapperaient à Anna, et non pas seulement d'un *challenge* personnel. Ces premières réflexions autour de ce mot m'ont donc amené à m'interroger sur le sens psychique inconscient que l'emploi de celui-ci pourrait recouvrir dans son discours.

3.29.3.1. Un défi qu'elle se lance à elle-même ?

Dès la première minute de l'entretien, Anna évoque à deux reprises le « défi » (l. 3) qu'elle paraît se lancer, d'année en année. Par *défi*, elle entend en premier lieu réussir dans une entreprise qu'elle ne nomme que de proche en proche. Celle-ci consiste, je la cite, à « réussir à mener à bien euh » (l. 9) ce qu'elle aimerait « mener à bien et qui est souvent euh ne ne n'aboutit que pour un ou deux élèves ou trois élèves » (l. 9-10). Quant au défi en lui-même, il réside, explique-t-elle, dans le fait d'« essayer de comprendre » (l. 12) comment elle pourrait s'« adapter » (l. 12) « pour que la classe entière euh puisse être euh puisse cheminer au cours de l'année euh et pas simplement euh et pas simplement quelques élèves » (l. 12-14).

Dans sa brièveté, l'évocation de ce défi comporte plusieurs éléments d'énonciation significatifs : en premier lieu, le défi consiste manifestement, pour Anna, à adapter quelque chose qu'elle n'évoque qu'indirectement : en effet, si l'élision du pronom personnel de la première personne *me*, pronom élidé en *m'* avant l'emploi du verbe pronominal réfléchi *adapter*, suggère qu'elle serait elle-même et pour elle-même l'objet de ce défi, Anna ne précise à aucun moment ce qu'elle doit adapter : « le défi c'est de d'essayer de comprendre comment *m'*adapter pour que la classe entière euh puisse être euh puisse cheminer » (l. 12-13). Dans cette acception, en faisant de sa propre personne l'objet même du défi qu'elle se lance, on peut se demander ce qu'elle devrait adapter : parle-t-elle des exigences pédagogiques qu'elle a envers ses élèves

687. Défi. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

688. *Ibid.*

689. Défier. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

690. *Ibid.*

691. *Ibid.* Cette liste n'est pas exhaustive.

ou évoque-t-elle à demi-mot des obligations professionnelles auxquelles elle se sentirait tenue envers elle-même ? Et, dans cette dernière hypothèse, Anna dit-elle qu'il lui faudrait changer quelque chose à sa manière d'être afin de pouvoir faire cours avec les élèves qu'elle rencontre effectivement ? Ou sous-entend-elle qu'elle doit surmonter certaines résistances qu'elle ressent à l'idée de devoir changer quelque chose à sa pédagogie, changement qui, sur le plan psychique, lui serait coûteux, voire impossible, comme le suggère l'idée de *défi* ?

3.29.3.2. *Débouter les élèves ?*

L'intérêt qu'Anna s'efforce de susciter chez ses élèves semble en effet circonscrit à la possibilité « *d'essayer d'éveiller* » (l. 7) chez ceux-ci « *euh un questionnement euh* » (l. 7-8) dont les modalités, ressaisies à travers mon contre-transfert d'enseignant, me paraissent assez inattendues dans le contexte d'une initiation à la philosophie. En effet, dans son discours, l'apprentissage de la philosophie par les élèves paraît devoir s'accompagner, chez ces derniers, d'une expérience concomitante spécifique, celle d'*être débouté de ses certitudes*. Je cite Anna : « *essayer d'éveiller chez eux euh un questionnement euh /* » (l. 7-8) « *essayer de les / de les débouter un peu de leurs euh certitudes* » (l. 8). Associant dans une même proposition ces deux modalités de son rapport à l'acte d'enseigner — *éveiller, débouter* —, Anna, consciemment ou non, a recours à un mot — *débouter* — dont les deux acceptions principales se situent précisément à l'opposé de l'idée d'une relation qui, comme elle l'a proposé au début de l'entretien en évoquant le plaisir « *de la relation avec la classe* » (l. 5-6), serait fondée sur la joie et la confiance (l. 165). Le choix de ce verbe n'étant pas anodin, j'ai cherché à en comprendre les ressorts inconscients.

Débouter ou réfuter ?

Dans son acception usuelle, le verbe *débouter* signifie « repousser, jeter dehors, faire sortir, chasser quelqu'un d'un lieu⁶⁹². » Par ailleurs, au sens qu'il recouvre dans le vocabulaire du droit, il désigne l'acte de « rejeter, par décision judiciaire, comme irrecevable ou mal fondé, une demande ou l'exercice d'une voie de recours⁶⁹³. » Quoique légèrement distincte d'un cas à l'autre, la signification du verbe *débouter* renvoie donc à l'idée générale de *rejet*.

Dans tous les cas et même si j'en perçois la dimension métaphorique, l'emploi qu'Anna fait de ce verbe me plonge dans une certaine perplexité : sans doute modalise-t-elle quelque peu son propos ; ainsi ai-je bien conscience qu'il s'agit effectivement pour elle « *d'essayer* » (l. 8) de « *débouter un peu* » (l. 8) les élèves « *de leurs certitudes* » (l. 8) et non de *récuser* celles-ci. Dans cette acception, il me semble que son emploi du verbe *débouter* pourrait s'inscrire à l'horizon d'une conception socratique de l'acte d'enseigner et qu'il s'agit très certainement pour elle de considérer ce verbe dans le sens de *réfuter* certaines des interventions de ses élèves, dans l'esprit même de l'*elenchos* socratique, ce contre-interrogatoire que mène Socrate dans les dialogues de

692. Débouter. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

693. *Ibid.*

Platon⁶⁹⁴. Du moins est-ce ce que m'incline à supposer son évocation des œuvres de ce dernier. En effet, à la minute vingt-trois (l. 172), elle me dira : « *j'aime beaucoup Platon euh beaucoup Socrate donc euh je fais beaucoup de textes de Platon* » (l. 172-173), insistant aussitôt sur la fréquence avec laquelle elle utilise l'œuvre de ce dernier : « *souvent je fais beaucoup de textes de Platon* » (l. 174). Par conséquent, dans mon contre-transfert de professeur de philosophie, il ne me semble faire aucun doute que l'emploi de ce verbe revêt, dans le discours d'Anna, une acception critique somme toute assez bien établie dans l'histoire de la philosophie, sinon dans l'enseignement de celle-ci.

Une conception agonistique de l'acte d'enseigner ?

C'est ce qui me semble ressortir de l'analyse du discours qu'elle tient de la treizième minute à la dix-septième minute de l'entretien. Évoquant les rapports de forces dans lesquels, selon elle, ses élèves tombent lorsque, débattant entre eux et ne voyant pas l'intérêt de dialoguer les uns avec les autres (l. 110-114), ils « *se tapent dessus* » (l. 117), Anna précise ce qu'est pour elle l'enjeu de « *tout cheminement euh philosophique* » (l. 130) : il s'agit de faire en sorte que « *ce qu'on expose soit partagé euh en raison et non pas parce que j'ai convaincu l'autre par dans un rapport de forces qui serait peut-être euh purement euh rhétorique* » (l. 131-133). Dans cette acception, le cheminement qu'elle évoque participerait d'un dialogue, au sens strict, c'est-à-dire d'un échange de raisons. Néanmoins, sur cette question, les paroles d'Anna ne me semblent pas dénuées de toute ambiguïté. Car, le verbe *débouter*, dans quelque sens qu'on l'envisage, ne coïncide pas avec cette conception dialogique de l'échange. Comme elle l'explique elle-même, cette conception socratique du dialogue contient en effet une violence verbale latente, ainsi que le laissent supposer deux mots qu'elle emploie : *adversaire* et *réfutés*. C'est ce que m'incline aussi à supposer la modalisation — « *enfin* » (l. 137) — qu'Anna emploie lorsqu'elle soutient que le dialogue implique, d'un côté, d'« *être prêt à écouter les raisons de l'adversaire **enfin de l'adversaire** celui qui est pas d'accord* » (l. 137-138), et, de l'autre côté, d'« *être prêt à prendre le temps d'exposer les siennes de les laisser euh être possiblement réfutées si on on prend le temps de les exposer* » (l. 138-139). Dans le discours d'Anna, et en ayant conscience de res-saisir ses paroles à travers ma propre connaissance de l'œuvre de Platon, l'acte de débouter qu'elle évoque me donne ainsi le sentiment d'être essentiellement agonistique, dans l'acception que recouvre ce terme dans les dialogues de Platon, c'est-à-dire dans le sens d'un combat avec un adversaire. Ou, plus exactement, c'est un verbe dont la polysémie me semble contenir et masquer une part d'agressivité. C'est la raison pour laquelle je me demande si Anna, par cette attitude contraignante à l'égard de ses élèves, ne susciterait pas elle-même une certaine violence auprès de ceux-ci, provoquant chez ces derniers ce que Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001, p. 144)⁶⁹⁵ appelle une « réaction pédagogique négative », là où elle attendrait

694. Il s'agit là d'un aspect théorique important d'un ouvrage de Claude Gendron (Gendron, 2003) dans lequel celle-ci analyse la procédure de réfutation ou *elenchos* à laquelle Socrate a recours comme un examen peu empathique à l'égard des interlocuteurs de ce dernier : Gendron, C. (2003). *Éduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude*. Paris : L'Harmattan.

695. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

d'eux une plus grande coopération. En d'autres termes, si en affirmant vouloir débouter ses élèves de leurs certitudes, Anna paraît inscrire son acte d'enseigner dans une démarche philosophique dont les sources pédagogiques se trouvent dans l'histoire de la philosophie, toutefois, je me demande si ce désir de débouter ne serait pas suscité en partie par une altérité des élèves qui *lui ferait violence* et à laquelle elle répondrait symétriquement. Suivant cette hypothèse, j'ai cherché à comprendre quels mécanismes psychiques inconscients cette violence manifeste pourrait traduire.

Des élèves désidéalisés ?

À la septième minute de l'entretien, Anna déplorant que ses élèves veuillent qu'elle leur « *dicte du contenu à apprendre par cœur pour le jour du baccalauréat* » (l. 56-57) et m'expliquant avoir l'impression, dans ce cas, de ne pas faire ce qu'elle *devrait* faire avec eux (l. 60-61), je la relance sur cette notion de devoir professionnel. Elle m'explique qu'il s'agit pour elle d'amener ses élèves « *à penser en première personne* » (l. 63) et elle apporte certains éléments de précision au défi qu'elle veut relever avec ceux-ci : évoquant son expérience professionnelle et le fait qu'elle ait « *vu un peu / toutes sortes de publics* » (l. 70), elle me fait ainsi part d'un regret : « *j'ai pas eu euh j'ai eu des bons élèves voire des très bons élèves mais j'ai pas eu d'excellents élèves qui représenteraient euh l'élite j'ai pas été dans un lycée parisien ni euh* » (l. 70-72). Aussi le défi consiste-t-elle, comme elle le précise, à travailler avec ce qu'elle appelle des « *élèves lambda* » (l. 72-73), c'est-à-dire « *la majorité je pense des élèves français* » (l. 73). Dans cette courte séquence, son témoignage paraît s'articuler comme si, alors même qu'elle concède n'avoir jamais « *eu d'excellents élèves qui représenteraient euh l'élite* » (l. 71-72), elle dévalorisait les élèves qu'elle rencontre en comparant ceux-ci à des élèves imaginaires qu'elle aurait idéalisés et qui, dans sa représentation, se rencontreraient, en particulier, « *dans un lycée parisien* » (l. 72).

Une réponse agressive à l'indifférence de ses élèves ?

Dans un premier temps d'élaboration psychique, cette observation m'a amené à me demander si le défi qu'Anna dit s'être lancé ne serait pas une expression symptomale dont son discours ferait affleurer les deux aspects suivants : d'un côté, une sévérité à l'égard d'elle-même et des élèves, dont j'ai rapporté certains éléments d'énonciation, qui pourrait témoigner de l'introjection d'un surmoi professionnel contraignant, surmoi qui, comme l'écrit André Green (Green, 2002, p. 143)⁶⁹⁶, « *entraîne une exigence sans relâche vis-à-vis de soi mais aussi une critique aigüe des productions d'autrui* » (p. 143); de l'autre côté, une réponse agressive à l'indifférence de ses élèves à l'égard de ce que Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001, p. 191)⁶⁹⁷ appelle un *scénario* personnel, indifférence qu'Anna ressentirait comme une menace pour son narcissisme professionnel et à laquelle elle chercherait inconsciemment à répondre au

696. Green, A. (2002). *La pensée clinique*. Paris : Éditions Odile Jacob.

697. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

moyen d'une attitude agonistique, celle du défi dont j'ai relevé précédemment certains traits saillants. Dans le témoignage d'Anna, un indice que je vais rapporter dans la section suivante, m'a amené à orienter mes premières réflexions vers cette dernière hypothèse.

3.29.3.3. *Un collègue qui avait réussi à relever le défi*

À la vingt-sixième minute de l'entretien, après avoir évoqué ses difficultés à intéresser certaines de ses classes et, en particulier, une classe, « *la STI* » (l. 187), avec laquelle elle m'explique qu'« *il fallait se battre à tous les cours* » (l. 188), Anna en vient à évoquer l'un des collègues de son établissement (l. 196). Même si le contexte thématique ne laisse guère de doutes sur le fait qu'il s'agisse effectivement d'un enseignant de philosophie, Anna, à ce moment de l'entretien, n'apporte sur ce point aucune précision. Évoquant le fait qu'elle aurait pu relever le défi qu'elle s'était lancé avec cette classe de STI si elle n'était pas partie en « *congé maternité* » (l. 195), elle m'explique tout d'abord que ce défi eut toutefois supposé « *beaucoup de travail* » (l. 196) et rapporte aussitôt le souvenir suivant : « *un de mes collègues euh avait lui réussi des des choses que si j'avais eu le temps j'aurais essayé de de faire comme lui* » (l. 196-197). Puis, enchaînant immédiatement sur cette dernière proposition, elle me dit : « *mais ça marchait bien ce qu'il faisait enfin c'était bien bon alors il faisait un mètre quatre-vingts et c'était un gaillard* » (l. 197-198). Enfin, elle conclut en disant : « *il avait réussi à relever le défi* » (l. 200).

3.29.3.4. *Un défi infléchi par une identification phallique ?*

Dans cette brève évocation d'un souvenir professionnel, plusieurs indices ont retenu mon attention. La réussite pédagogique de ce collègue de travail auquel elle se compare — « *moi j'avais pas j'étais pas arrivée (petit rire)* » (l. 200) — semble moins tenir à des qualités pédagogiques personnelles qu'à des caractéristiques physiques d'ordre *phallique* ressenties par Anna en termes d'*avoir* — « *j'avais pas* » (l. 200) — et d'*être* — « *j'étais pas* » (l. 200). En effet, même si elle nuance son propos en précisant par après que cette réussite pédagogique, « *c'est pas que physique* » (l. 199) et que, s'agissant de ce collègue, « *c'était aussi sa manière de de faire avec eux* » (l. 199-200) qui pouvait être déterminante, elle n'en soutient pas moins d'abord une proposition dans laquelle plusieurs attributs physiques éminents sont censés *faire la différence* par rapport à elle : la taille, la corpulence, mais aussi la force, comme le suggère la proposition selon laquelle son collègue « *avait réussi à relever le défi* » (l. 200), proposition dans laquelle le verbe d'action *relever*, compte tenu de ces éléments d'énonciation, tend à dénoter le champ lexical de l'érection phallique. Ainsi, dans cette séquence, tout me semble se passer comme si Anna affirmait : *si je mesurais un mètre quatre-vingts et si j'étais un gaillard, j'arriverais à relever ce défi*. Le repérage de ces éléments d'énonciation m'a ainsi amené à me demander si son témoignage ne serait pas infléchi inconsciemment par deux mouvements psychiques inhérents au même fantasme de formation : d'un côté, par l'illusion de ce que Georges Gaillard et Jean-Pierre Pinel (Gaillard & Pinel, 2012, p. 113)⁶⁹⁸ appellent une « complétude

698. Gaillard, G., & Pinel, J.-P. (2012). Actif-passif, féminin-phallique : le travail des polarités au sein des équipes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14(2), 113-129. doi : 10.3917/nrp.014.0113.

imaginaire » ; de l'autre côté, par le désir inconscient d'un « avoir phallique » (Da Rocha Miranda, 2004)⁶⁹⁹ dont la possession garantirait à elle seule la réussite pédagogique, comme si les caractéristiques physiques de son collègue recouvraient inconsciemment pour elle la valeur symbolique d'un « plus différenciateur » (Gaillard & Pinel, 2012, p. 116)⁷⁰⁰.

Rétrospectivement, relisant une partie de l'entretien à la lumière de ces indices, j'ai entrepris de réinterroger le sens inconscient que pourrait recouvrer pour Anna le défi pédagogique qu'elle revendique initialement comme un impératif professionnel et comme une exigence philosophique. Je me suis demandé, en particulier, si ce défi, dont j'ai montré qu'il s'accompagnait, dans le discours qu'elle tient sur sa pratique, d'un mouvement psychique latent potentiellement agressif qui consiste à « *débouter* » les élèves de leurs certitudes (l. 8), ne pourrait pas être réentendu dans l'acception qu'en proposent Georges Gaillard et Jean-Pierre Pinel (Gaillard & Pinel, 2012) dans un article auquel je viens de me rapporter sur l'incidence du travail des polarités actif-passif et féminin-phallique dans les liens institutionnels. S'appuyant sur certaines des hypothèses de Jacques Lacan relatives à la fonction imaginaire du phallus dans « l'émergence de l'ordre symbolique » (p. 116), Georges Gaillard et Jean-Pierre Pinel, en effet, montrent que l'identification phallique exerce pour certains professionnels des institutions sanitaires et sociales malmenés par les usagers qu'ils rencontrent, une « fonction défensive » (p. 116) qui peut être interprétée comme une « position conjuratoire » (p. 116) face à l'angoisse que suscite le sentiment d'une « dépendance (vitale) à l'autre » (p. 116). Partant de leur analyse, je me suis demandé si l'identification phallique autour de laquelle le discours d'Anna semble s'articuler lorsqu'elle valorise la réussite d'un collègue dont elle souligne d'emblée certains attributs spécifiques, ne pourrait pas être comprise comme « l'érection d'une position héroïque » (p. 115). Dans cette acception, la figure du défi serait une position psychique inconsciente qui, dans la représentation que s'en fait Anna, ferait « œuvre de réassurance » (p. 116) à travers le « mouvement d'exhibition » (p. 116) d'un « *plus de muscles* » (p. 116) imaginaire et « différenciateur » (p. 116).

Plus précisément, je proposerai l'hypothèse que cette « phallicité » (Gaillard & Pinel, 2012, p. 125) pourrait faire pièce à un ressenti de passivation dont le discours d'Anna me semble traversé, ainsi qu'en témoignent plusieurs images alimentaires que j'analyse dans la section suivante. À titre d'exemple, lorsque, à la quatrième minute de l'entretien, Anna m'explique qu'il lui faut donner à ses élèves « *la becquée quoi la becquée toute faite // euh ///* » (l. 28-29), son témoignage, en effet, est traversé par des imagos maternelles dont la passivation semble occuper dans son discours une fonction de déshumanisation, comme si le fait d'occuper fantasmatiquement une place maternelle auprès de ceux-ci contribuait à mettre à mal une part de son narcissisme professionnel. Je me demande, en ce sens, si cette figure du défi n'exercerait pas chez Anna une fonction de compensation face à une résistance des élèves à entrer dans ce scénario didactique que j'ai décrit précédemment, résistance qu'elle pourrait vivre comme un

699. -Da Rocha Miranda, E. (2004). L'amour entre l'hystérie et le féminin. *L'en-je lacanien*, 2(1), 33-43. doi : 10.3917/enje.002.0033 .

700. Gaillard, G., & Pinel, J.-P. (2012). Actif-passif, féminin-phallique : le travail des polarités au sein des équipes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14(2), 113-129. doi : 10.3917/nrp.014.0113.

« sentiment de passivation » (Gaillard & Pinel, 2012, p. 124)⁷⁰¹. Georges Gaillard et Jean-Pierre Pinel montrent en effet qu'une « dynamique de passivité dans le lien aux “usagers” (p. 124) peut être ressentie par un professionnel comme « le fantasme qu'il est dépossédé de toute possibilité d'agir ; qu'il n'est plus à même de se vivre et de se penser en position *active*, dans l'acceptation de la déformation momentanée que l'autre lui fait subir dans le lien⁷⁰². » (p. 124)

Fantasmagie héroïque et traits de masochisme dans le discours d'Anna

Puis, dans un second temps d'exploration de cette séquence, m'identifiant au moi-enseignant d'Anna et cherchant à comprendre ce qu'elle pourrait être amenée à vivre lorsqu'elle affirme vouloir essayer de « *débouter* » (l. 8) ses élèves, je me suis demandé si ce défi, par delà la justification philosophique consciente qu'elle lui apporte, ne recelerait pas des éléments d'un héroïsme quelque peu désespéré, héroïsme qui, en raison même de son extrême difficulté, comme le concède Anna (l. 86-87), serait teinté d'un certain masochisme. En effet, suivant des hypothèses qu'a proposées René Roussillon (Roussillon, 1999, p. 160), dans le chapitre de son ouvrage *Agonie, clivage et symbolisation*⁷⁰³, au sujet des liens entre l'héroïsme et le masochisme, la fantasmagie héroïque, laquelle « intrigue toujours une composante masochiste » (p. 160), présente les traits suivants : le « comportement masochique » (p. 162), dont la destructivité propre se situerait notamment « du côté de l'indifférence de l'objet » (p. 162), indifférence qui équivaudrait « à un meurtre muet du sujet » (p. 162), se constitue en partie comme un « démenti de l'annihilation de soi » (p. 162), principalement à la faveur de la formation d'une « source somatique de douleur » (p. 162), laquelle, « limitée et cernable, protège de l'envahissement d'un vécu traumatique. » (p. 162) Cette indifférence de l'objet obligerait le sujet masochiste à activer simultanément « un pôle “sadique” d'investissements dans l'objet » (p. 162), ce que René Roussillon appréhende dans les termes d'un « investissement palliatif d'un mouvement sadique » (p. 163), afin, précisément, de se protéger du sentiment d'une telle annihilation de soi. Ce dernier élément d'analyse que propose René Roussillon est la raison pour laquelle je m'interroge au sujet du défi héroïque qu'Anna dit s'être lancé ainsi qu'à l'égard de sa tendance concomitante à vouloir débouter ses élèves de leurs certitudes. Ce défi, en effet, revêt, dans son discours, les deux aspects suivants : d'un côté, le fait qu'il relève d'une tâche sinon impossible, du moins extrêmement difficile et, de l'autre côté, l'agressivité latente qu'il comporte à l'égard des élèves. Ce défi ne serait-il pas, en ce sens, une réponse inconsciente à une indifférence ou à un désintérêt des élèves à l'égard de la philosophie et, en particulier, à l'une des conditions pédagogiques dont Anna fait dépendre étroitement le plaisir qu'elle dit prendre à enseigner ?

3.29.4. L'acte d'enseigner, entre transmettre et nourrir

De la quatrième minute à la dixième minute de l'entretien, le discours d'Anna est construit autour de plusieurs images qui, chacune à des degrés divers, appartiennent au champ de l'ali-

701. Gaillard, G., & Pinel, J.-P. (2012). Actif-passif, féminin-phallique : le travail des polarités au sein des équipes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14(2), 113-129. doi : 10.3917/nrp.014.0113.

702. Les italiques sont des auteurs.

703. Roussillon, R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

mentaire, ce dernier terme étant à entendre, dans son témoignage, à la fois dans son acception physiologique — les organes par lesquels passent les aliments — et dans son acception biologique nourricière : Anna compare ainsi successivement l'acte d'enseigner au geste de *donner la becquée* ou de *remplir des cruches* et l'apprentissage scolaire au fait de recevoir *un savoir tout constitué*, d'avoir quelque chose à *se mettre sous la dent* ou d'avoir accès à une information *prête à digérer*. Comme je vais l'établir, cette série de comparaisons a manifestement une assez grande importance dans son témoignage. Je vais donc, dans un premier temps, faire une revue de certaines de ces images selon l'ordre chronologique de leur évocation dans l'entretien, puis, après en avoir mené une analyse, j'exposerai les hypothèses que celle-ci a fait émerger⁷⁰⁴.

3.29.4.1. Première image : la becquée

À la quatrième minute de l'entretien, déplorant le fait que les élèves ne verraient pas l'intérêt « *de ne pas avoir de de réponse toute faite euh d'emblée* » (l. 25) et « *de poser des questions de chercher des réponses éventuellement de mettre du temps à en trouver ou de pas en trouver tout de suite euh* » (l. 26-27), Anna m'explique que ces derniers se fatiguent et se lassent beaucoup (l. 28) « *de pas avoir la becquée quoi la becquée toute faite // euh ///* » (l. 28-29).

Sur un plan strictement didactique et pédagogique, la critique que fait Anna, critique qui précède son emploi de l'image de la becquée, porte sur plusieurs aspects du discours des élèves : d'un côté, elle reproche manifestement à ces derniers d'attendre d'elle la transmission d'un savoir qui serait ramené à sa plus simple expression — une « *réponse toute faite* » (l. 25) —, un savoir récitable qui ne nécessiterait pas, pour être appris, de passer par une relation d'apprentissage dont elle a fixé les modalités : un cheminement au long cours (l. 21-23) qui emprunte la voie du doute et de l'incertitude et s'autorise de la réfutation — « *débouter* » (l. 8) — comme Socrate en offre le modèle dans l'œuvre de Platon ; de l'autre côté, Anna semble déplorer que ses élèves ne tolèrent ni n'apprécient l'expérience d'aucun manque intellectuel (l. 25-27), cet état psychique qui peut être inconfortable, sinon désagréable et dont les dialogues de Platon, auxquels elle se réfère (l. 172), portent également témoignage comme d'une modalité consubstantielle à la pratique de la philosophie⁷⁰⁵.

Le savoir-nourriture

Dans cette courte séquence, l'imaginaire d'Anna semble imbriqué de plusieurs éléments dont les résonances symboliques me paraissent particulièrement suggestives : d'une part, dans sa représentation du rapport au savoir des élèves, ces derniers concevraient le cours de philosophie

704. En parlant d'*images*, je me référerai, dans cette section, à la définition que j'ai indiquée dans l'entretien avec Jocelyne et considérerai l'image comme une « évocation dans le discours d'une réalité différente de celle à laquelle renvoie le sens propre du texte, mais qui reste liée à elle par une relation d'analogie ». Je cite là la définition du *Dictionnaire historique de la langue française* (Rey, 1992) à l'article Image. Rey A. (dir.). (1992). Image. Dans *Dictionnaire historique de la langue française* (p. 997). Paris : Dictionnaires Le Robert.

705. Dans le dialogue de Platon qui s'intitule *Ménon*, par exemple, l'interlocuteur de Socrate reproche à ce dernier de l'avoir complètement ensorcelé. Ménon, en effet, ne sait plus ce qu'est la vertu, notion sur laquelle il a pourtant discoursé de nombreuses fois, et ne voit pas non plus l'intérêt de continuer à dialoguer avec Socrate, celui-ci lui faisant faire l'expérience de chercher sans savoir ce qu'il y a à trouver, situation qui n'est pas sans m'évoquer ce dont témoigne Anna dans le passage de l'entretien que je viens de citer.

comme une nourriture qui devrait être prête à être avalée, faisant ainsi de l'acte d'apprendre un processus d'absorption rudimentaire ; d'autre part, dans le prolongement de cette comparaison, l'acte d'enseigner se présenterait pour Anna comme un geste nourricier symboliquement appauvri, puisqu'il se ramènerait à subvenir à des besoins animaux sans satisfaire aucun désir humain et, de ce fait, sans pouvoir non plus ni susciter ni entretenir aucun manque, ce que suggèrent les propositions que je viens de mentionner, selon lesquelles, notamment, les élèves ne verraient pas l'intérêt philosophique « *de ne pas avoir de de réponse toute faite euh d'emblée* » (l. 25). Ces éléments d'énonciation me laissent perplexe : si Anna voulait inconsciemment me suggérer que ses élèves, en raison de leur conduite à l'égard du *savoir-nourriture*, ressemblent davantage à de petits animaux qu'à des jeunes gens avec lesquels elle pourrait dialoguer, quel sens psychique inconscient cette identification de l'élève à l'animal pourrait-elle recouvrir ?

En empruntant au monde animal l'image de la « *becquée* » (l. 28), cette « quantité de nourriture qu'un oiseau peut prendre dans son bec, soit pour se nourrir, soit pour la porter à ses petits ⁷⁰⁶ », Anna établit ainsi une comparaison dont la symbolique suscite mon étonnement : sans doute ne cherche-t-elle pas, à travers ce rapprochement entre becquée et acte d'enseigner, à *illustrer* son propos au moyen de ce que Daniel Hameline (Hameline, 1986, p. 129) ⁷⁰⁷, dans son ouvrage consacré au rôle des images dans le champ de l'éducation, appelle une « réduplication plus ou moins fidèle de la "réalité" ». Manifestement, il me semble qu'elle vise, plus vraisemblablement, à atteindre « un surcroît d'expressivité appelé à engendrer une impression plus forte » (p. 129) chez son interlocuteur. Son intention, même dissimulée inconsciemment derrière l'évidence d'une image, me paraît donc assez patente : manifestement, elle entend exprimer son regret d'être dans la nécessité de nourrir symboliquement ses élèves à la manière dont on donnerait à manger « à un enfant ou à une personne incapable de subvenir à ses besoins ⁷⁰⁸ », autre signification du mot *becquée*. C'est la raison pour laquelle on pourrait supposer qu'Anna reproche à ses élèves d'avoir, selon une expression parente de celle qu'elle utilise, à leur *mâcher le travail*, donc de ne pas fournir cet effort intellectuel qui, seul d'après elle, permettrait à ceux-ci de bénéficier des fruits de leur apprentissage de la philosophie.

Une fonction maternelle difficile à exercer ?

Dans le discours d'Anna, en effet, plusieurs éléments d'énonciation suscitent en moi l'impression qu'une imago maternelle dégradée, voire déshumanisée, se tiendrait constamment à l'arrière-plan de ses reproches. Ressaisie dans mon contre-transfert de professeur de philosophie, cette dévalorisation apparente de cet aspect de sa fonction me surprend. Car, le processus d'apprentissage exigeant qu'elle décrit me semble justifier précisément un accompagnement qui prenne soin des élèves et requiert en ce sens, dans l'espace didactique de la classe, l'adoption de ce que Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001, p. 121) ⁷⁰⁹ appelle une certaine

706. Becquée. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

707. Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : ÉDITIONS ESF.

708. Becquée. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>.

709. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

« position d'ordre maternel ». Cette position, qui implique de procurer « un cadre protecteur » (p. 122) aux élèves afin que ceux-ci, soutenus, aidés et accompagnés (p. 122) dans leur chemin « vers l'autonomisation » (p. 122) soient en capacité, de proche en proche, de tolérer et d'intégrer certaines des frustrations inhérentes à tout apprentissage, me paraît en effet adaptée au défi que se propose Anna et, en particulier dans le cas de l'apprentissage de la philosophie, au fait, pour des élèves, « *de ne pas avoir de de réponse toute faite euh d'emblée* » (l. 25) et d'être déroutés « *d'avoir à faire à une difficulté qui demande du temps pour être surmontée* » (l. 45). Or, Anna paraît réduire cette position maternelle, comme si celle-ci n'était ni digne de sa fonction d'enseignante — « *la becquée quoi* » (l. 28) —, ni satisfaisante sur le plan de son idéal professionnel, ainsi qu'elle l'exprimera dès le début de l'entretien : « *j'ai l'impression que ce que idéalement j'aimerais faire avec les élèves ne réussit qu'avec quelques-uns* » (l. 10-11) ou à la septième minute : « *là j'ai l'impression d'avoir euh d'avoir pas fait ce que je devrais faire avec eux en fait voilà !!!* » (l. 60-61).

3.29.4.2. Deuxième image : un savoir tout constitué

Cette hypothèse n'est pas sans liens avec un élément d'énonciation qui apparaît à la cinquième minute de l'entretien. Décrivant le travail qu'elle donne à ses élèves, Anna explique que ces derniers, « *plus habitués à recevoir un savoir euh tout constitué* » (l. 40), sont « *déroutés* » (l. 41) « *de de pas euh // de pas avoir à faire à quelqu'un euh qui leur dicte un cours euh d'emblée avec des réponses toutes faites* » (l. 43-44).

Sur le plan manifeste, cette séquence s'inscrit dans le droit fil de l'image employée par Anna à la minute précédente (l. 28) : déplorant l'existence d'un *savoir-nourriture* auquel les élèves seraient habitués, savoir qui, étant *tout constitué*, n'aurait plus qu'à être consommé sans avoir à être transformé, Anna semble adresser indirectement à ses élèves plusieurs reproches qui rappellent ceux que je viens d'évoquer : d'un côté, le reproche d'être dans l'attente d'un cours qu'ils n'auraient plus qu'à réciter, les dispensant ainsi de faire l'effort d'un questionnement coûteux sur le plan psychique, puisqu'il requiert de tolérer une part d'incertitude, mais nécessaire sur le plan philosophique, comme condition d'un exercice effectif du jugement ; de l'autre côté, le reproche de ne pas s'impliquer activement dans une relation d'apprentissage qui requiert de leur part un travail d'élaboration intellectuelle. Dans cette séquence comme dans la précédente, c'est donc la même plainte qui semble affleurer dans le témoignage d'Anna : les élèves qu'elle rencontre paraissent dénués de la capacité à élaborer intellectuellement les questions qu'elle leur propose.

Des élèves déroutés face à une enseignante déroutante ?

Cette section de l'entretien comporte cependant un élément d'énonciation nouveau : en effet, Anna semble également déplorer que ses élèves puissent lui reprocher d'être ce qu'elle est, comme le suggère la proposition que je viens de citer selon laquelle ceux-ci seraient « *déroutés* » (l. 41) « *de de pas euh // de pas avoir à faire à quelqu'un euh qui leur dicte un cours euh d'emblée avec des réponses toutes faites* » (l. 43-44). Ce reproche n'est pas sans m'évoquer une

certaine atypie du philosophe dont la figure historique se trouverait chez Socrate. Ainsi, dans son commentaire du dialogue de Platon qui s'intitule *Le Banquet*⁷¹⁰, Jacques Lacan (Lacan, 1991), après avoir soutenu que Socrate relève de la catégorie de l'*atopie*, terme qu'il traduit comme le fait d'être « un cas inclassable, insituable » (p. 126), qu'on ne peut « foutre nulle part » (p. 126), montre comment Alcibiade, convive de Socrate dans le banquet imaginé par Platon, considère celui-là comme quelqu'un de « déroutant » (p. 181). De même, dans la description que fait Anna de ses élèves, ces derniers semblent lui reprocher le chemin qu'elle leur fait emprunter, chemin qui, ne correspondant pas à des habitudes de travail qui leur seraient familières, les *dérouteraient*, au sens figuré du mot, c'est-à-dire les mettraient dans l'embaras, les déconcerteraient. Dans ce contexte nourricier, l'adjectif qu'elle emploie — « *déroutés* » (l. 41) —, m'évoque la situation d'un aliment qui serait avalé de travers et ne « passerait » donc pas. Ainsi, selon toute vraisemblance, dans le ressenti qu'Anna prête aux élèves, quelque chose, dans le discours qu'elle tient à ces derniers, sinon dans sa personne, ne « passerait » pas auprès d'eux.

Il me semble qu'à travers ces éléments d'énonciation se dessinent les contours de ce que Claudine Blanchard-Laville appelle un certain *malentendu* dans le lien didactique (Blanchard-Laville, 2001, p. 113)⁷¹¹ : d'un côté, dans le discours qu'Anna tient au sujet de ses élèves, ceux-ci paraissent être en attente d'un savoir dont la plénitude viendrait mettre un terme à tout manque : ses élèves, me dit-elle ainsi, « *sont plus habitués à recevoir un savoir euh tout constitué* » (l. 40) ; de l'autre côté, comme m'inclinent à le supposer certains éléments d'énonciation que j'ai rapportés, notamment l'emploi conjugué qu'elle fait du verbe *dérouter* et des dialogues platoniciens, Anna, dans son évocation des places et des fonctions qu'elle dit occuper auprès de ses élèves, me semble se présenter comme quelqu'un qui, à l'image de Socrate, qu'elle dit aimer beaucoup (l. 172-173), ne répondrait pas à ses élèves par un savoir « *tout constitué* » (l. 40), mais par un dialogue qui, en vertu de ses questions, susciterait du doute et de l'incertitude, figures d'un certain manque. Je me demande, en ce sens, si Anna ne passerait pas ainsi pour quelqu'un dont l'image — ou, sur le plan psychique inconscient, le signifiant —, serait doublement marquée de négativité, à la fois femme et suscitant le manque. En effet, comme l'a proposé Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005a)⁷¹², si, en temps ordinaire, l'enseignant, qu'il soit un homme ou une femme, « s'efforce de se dessiner en plein et de combler tout vide possible sans laisser la moindre fissure s'infiltrer » (p. 144), parant ainsi « à la menace d'une castration imaginaire » (p. 144) par une certaine démonstration magistrale de son savoir, l'enseignante, de son côté, semble évoquer, pour les élèves, « ce qui est inquiétant pour une position de maîtrise, un savoir sans pouvoir, ou un savoir en difficulté quant au pouvoir de se transmettre » (p. 142). Je ferai ainsi l'hypothèse que cette difficulté, inhérente à l'acte d'enseigner, pourrait être accrue dans le cas de la philosophie, dans la mesure où, comme le déclarent les élèves dont Anna se

710. Lacan, J. (1991). *Le Séminaire. Livre VIII : Le transfert*. Paris : Éditions du Seuil. Il s'agit du séminaire qui eut lieu au cours de l'année universitaire 1960-1961.

711. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

712. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)

fait l'écho, il s'agit d'une discipline dont le questionnement constitue le ressort essentiel.

3.29.4.3. Troisième image : les cruches

Alors que je viens de la relancer au terme d'un silence de trois secondes en reprenant ses derniers mots — « *ce que je devrais faire* » (l. 60-61) —, Anna emploie une image qu'elle emprunte cette fois nommément à Platon (l. 63), celle des cruches que l'on remplit d'un liquide. M'expliquant qu'elle veut « *amener* » (l. 63) les élèves « *à penser en première personne* » (l. 63), elle me dit que ceux-ci « *voudraient être des cruches que je remplis pis pouvoir ressortir euh* » (l. 64-65)⁷¹³. Bien que l'œuvre de Platon présente au moins deux occurrences d'un contenant qu'on remplit d'un liquide⁷¹⁴, il me semble reconnaître un passage du dialogue *Le Banquet* dans l'œuvre à laquelle Anna fait allusion⁷¹⁵, dialogue que j'ai déjà évoqué dans l'entretien avec Sylvain lorsque j'analysais la figure du transvasement de savoir où élève et enseignant, nous explique Daniel Hameline (Hameline, 1986, p. 151)⁷¹⁶, feraient tour à tour figures de « réceptacle » et de « déverseur ».

Dans cette séquence, le reproche qu'Anna adresse manifestement à ses élèves m'évoque la critique que Socrate adressait à Agathon lorsque celui-ci, dans *Le Banquet* de Platon, sollicitait Socrate afin qu'il lui transmette sa sagesse, par simple contact. En un sens, en effet, le reproche d'Anna est assez similaire à celui de Socrate : tandis que ses élèves, dans la représentation qu'elle se fait de ceux-ci, aimeraient qu'elle les remplisse d'un savoir déjà constitué qui les dispenserait d'avoir à repenser à leur tour ce dernier afin de l'acquérir et afin qu'ils n'aient plus, le moment venu, qu'à restituer ou à réciter celui-ci — sens figuré du verbe *ressortir* —, Anna attend manifestement d'eux qu'ils pensent par eux-mêmes (l. 63), ce que Socrate exigeait lui-même de ses interlocuteurs⁷¹⁷.

Comme le suggère cette nouvelle image, il semble que, pour Anna, et pour inscrire mon analyse sur un plan d'abord strictement pédagogique, l'acte d'enseigner ne puisse se ramener, purement et simplement, à transmettre un savoir récitable, comme si, dans son ressenti, cette modalité de transmission pouvait abêtir les élèves. Ainsi que me le laisse en effet supposer l'image des cruches, laquelle ne renvoie pas seulement au sens figuré et familier de la personne « qui manque de finesse et qui agit sottement⁷¹⁸ », mais au vase dont la fonction première est de « contenir des liquides », donc à l'objet privé de vie, l'acte d'enseigner, dans l'idéal professionnel d'Anna, participerait d'une expérience vitale à ses yeux — peut-être précisément

713. Sur l'enregistrement de l'entretien, l'élision de l'adverbe *puis* en *pis* étant très nettement audible, j'ai choisi d'en conserver la graphie, notamment parce que, dans ce contexte nourricier, cette élision m'évoquait à la fois le *pis* de la vache, c'est-à-dire la mamelle d'un ruminant, mais également les mamelles de la louve dont l'image figure sur la première de couverture des ouvrages latins de la collection des Belles Lettres. J'ai expliqué précédemment que la bibliothèque d'Anna comportait au moins un de ces ouvrages que j'avais identifié à sa tranche rouge caractéristique.

714. Je me réfère ici, outre *Le Banquet*, au dialogue de Platon qui s'intitule *Gorgias*.

715. Je cite l'édition de Léon Robin. Robin, L. (1950) *Platon. Œuvres complètes*, tome I. Paris : Gallimard. Le passage auquel je me rapporte se trouve à la page 697, en 175 d dans la pagination d'Henri Estienne.

716. Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : ÉDITIONS ESF.

717. C'est ce que, par exemple, Socrate demande à Ménon, son interlocuteur dans le dialogue éponyme de Platon, dès le début de cette œuvre.

718. Cruche. (s.d.). Dans CNRTL (s.d.). Consulté sur <http://www.cnrtl.fr>

ce qu'elle entend par la « *dimension nouvelle de l'existence* » (l. 169-170) — expérience qui, définie dans les termes de cet idéal, devrait, selon elle, obéir aux règles du dialogue socratique.

Plaisir d'apprendre et plaisir d'enseigner

Ces différents éléments d'énonciation m'ont amené à réexaminer une séquence de l'entretien au cours de laquelle Anna, évoquant le plaisir qu'elle prend à enseigner la philosophie et cherchant à saisir ce qu'il y a de propre à l'enseignement de cette discipline dans ce plaisir (l. 166), établit un lien étroit entre ce dernier et le désir « *d'éveiller euh / quelque chose de nouveau enfin d'amener les élèves à à s'intéresser à quelque chose de nouveau à un mode euh nouveau à une dimension nouvelle* » (l. 167-168). En effet, si elle n'explicite pas cette notion d'une « *dimension nouvelle de l'existence* » (l. 169-170), Anna suggère néanmoins que ce plaisir pourrait consister, pour elle, à amener des élèves à s'intéresser au « *fonctionnement intellectuel* » (l. 170).

Ne disposant d'aucun élément qui me permettrait de comprendre plus clairement ce qu'elle sous-entend par *fonctionnement intellectuel*, Anna n'explicitant pas non plus cette deuxième notion, je ne saurais dire exactement si elle se réfère à demi-mot au raisonnement philosophique, notion qu'elle évoque à plusieurs reprises au cours de l'entretien ou à « *un fonctionnement de pensée une un mode de réflexion* » (l. 93-94). Toutefois, ce que me semble suggérer cette notion qu'Anna associe étroitement au plaisir d'enseigner pourrait être un indice de ce que Sylvie de Mijolla-Mellor (Mijolla-Mellor de, 1992/2006)⁷¹⁹ appelle un *plaisir de pensée*. En d'autres termes, je me demande si Anna, inconsciemment, ne chercherait pas, en classe, à faire vivre à ses élèves certaines modalités intellectuelles de son propre rapport au savoir, rapport qui se serait noué pour elle autour d'un investissement psychique des processus de pensée. Il me semble, en effet, qu'Anna entend le mot *savoir* au plus près de l'expérience qui en est donnée dans le dialogue de Platon *Le Banquet*, c'est-à-dire, comme l'a proposé Dominique Ottavi dans son commentaire de cette œuvre du philosophe grec (Ottavi, 2016, p. 108)⁷²⁰, moins comme la transmission d'un savoir constitué que comme une initiation à la connaissance ou à la recherche. Plus précisément, pour reprendre l'analyse que propose Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001, p. 139)⁷²¹ de certaines notions développées par le psychanalyste Bion, je ferai l'hypothèse qu'Anna reproche à ses élèves de vouloir *posséder* un savoir dans la seule perspective du baccalauréat et non de chercher, à travers l'apprentissage de la philosophie, une *croissance psychique* qu'elle semble identifier, de son côté, à la « *dimension nouvelle de l'existence* » (l. 169-170) ainsi qu'à son intérêt pour le « *fonctionnement intellectuel* » (l. 170).

719. Mijolla-Mellor de, S. (2006). *Le plaisir de pensée*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1992).

720. Ottavi, D. (2016). *Faire avec les manques. Enseigner quand même. Cliopsy*, 16, 103-113.

721. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

3.29.4.4. Quatrième image : une information prémâchée

À la dixième minute de l'entretien, évoquant le rapport au savoir supposé des élèves, Anna m'explique que ces derniers sont habitués à « *peu lire* » (l. 84), à « *zapper beaucoup* » (l. 84) et à avoir « *accès* » (l. 84) « *à une information euh déjà prémâchée prête à digérer* » (l. 85). Cette dernière proposition vient conclure une séquence au cours de laquelle elle oppose l'enseignement de la philosophie à celui de « *toutes les autres matières* » (l. 79-80). Alors qu'elle vient de m'expliquer qu'elle avait l'impression de faire avec ses élèves « *quelque chose qu'ils ont souvent jamais fait* » (l. 82-83) lorsqu'ils étudient un texte philosophique, sauf « *peut-être en français* » (l. 81-82), Anna me dit que ces derniers sont habitués à consulter sur des durées très courtes, « *en une heure* » (l. 80), des « *liasses de documents* » (l. 80), « *plein de textes* » (l. 80), ainsi que des « *graphiques des choses* » (l. 81). Dans son discours, les élèves apparaissent ainsi, en raison de cette habitude, comme ayant « *beaucoup de mal à durer* » (l. 78) dès lors qu'il s'agit « *pour eux* » (l. 78) de « *lire un texte pendant une heure* » (l. 79) : « *ça leur paraît ça leur paraît très étonnant* » (l. 79), me dit-elle ainsi. Dans cette courte séquence, plusieurs éléments d'énonciation retiennent mon attention.

Des usages pédagogiques inquiétants ?

Anna décrit ici des modes de rapport au savoir et à l'apprentissage façonnés par des usages sociaux qui m'évoquent certaines analyses du sociologue Pascal Lardellier (Lardellier, 2006)⁷²². Relatant des effets des technologies de l'information et de la communication sur l'« être social » et la psychologie (p. 13) des adolescents du vingt-et-unième siècle, ce sociologue fait en effet l'hypothèse que ces dernières pourraient fonctionner comme un « biberon numérique » (p. 68) qui générerait chez ces adolescents des conduites d'impatience et d'intolérance à la frustration (p. 86-87). Cette hypothèse n'est pas sans m'évoquer la réflexion que mène Jean-Luc Rinaudo (Rinaudo, 2009, p. 21) sur l'homme-instant⁷²³, ce « nouveau type d'individu » qui serait « dominé par le besoin de satisfaction immédiate et donc intolérant à la frustration ».

Dans un premier temps d'élaboration, dans un effort psychique pour tenter de me représenter concrètement une habitude qu'évoque Anna, habitude selon laquelle ses élèves seraient davantage disposés à « *zapper beaucoup* » (l. 84) et à « *avoir accès à une information euh déjà prémâchée prête à digérer* » (l. 84-85), je me suis demandé si, face à ces derniers, dont le rapport au savoir et à l'apprentissage est manifestement très différent de celui qu'elle semble avoir valorisé, Anna ne craindrait pas, comme l'avait proposé Jean-Luc Rinaudo (Rinaudo, 2002)⁷²⁴ au sujet d'une enseignante confrontée aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (Rinaudo, 2009)⁷²⁵, « de perdre » (p. 20) ce qui serait constitutif de « sa subjectivité

722. Lardellier, P. (2006). *Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*. Paris : Fayard.

723. Rinaudo, J.-L. (2009). Archéologie d'une approche freudienne des technologies de l'information et de la communication. *Cliopsy*, 2, 17-25.

724. Rinaudo, J.-L. (2002). *Des souris et des maîtres. Rapport à l'informatique des enseignants*. Paris : L'Harmattan

725. Rinaudo, J.-L. (2009). Archéologie d'une approche freudienne des technologies de l'information et de la communication. *Cliopsy*, 2, 17-25.

d'enseignante dans une relation intersubjective avec ses élèves » (p. 20). Anna paraît en effet décrire des habitudes d'élèves dont l'altérité semble l'inquiéter, comme si les pratiques pédagogiques qui ont cours dans les autres disciplines et avec lesquelles ses élèves lui paraissent plus familiarisés contribuaient à la vider de toute spécificité, comme l'était cette enseignante que décrit Jean-Luc Rinaudo devant « la scène pédagogique informatique » (p. 20), scène qui concourrait, dans le ressenti de cette institutrice, à faire disparaître « les valeurs éducatives humanistes des enseignants » (p. 20). Ainsi, évoquant le « *cheminement* » (l. 97) qu'elle tente de faire vivre aux élèves qu'elle rencontre, Anna m'explique que celui-ci, non seulement « *prend du temps* » (l. 97) et « *demande de la patience* » (l. 97), mais requiert « *surtout* » (l. 98) « *une habitude tout simplement de de de / une un enfin /// une construction de la pensée qui // qui paraît être très anachronique pour eux et qui l'est je pense par rapport à / au mode de fonctionnement de notre société* » (l. 98-100).

Le savoir philosophique face à une information émietlée

Puis, dans un second temps d'élaboration de cette séquence, j'ai constaté qu'Anna opposait entre elles des pratiques pédagogiques très différentes d'une discipline à l'autre : d'un côté, la lecture d'un texte philosophique (l. 79) dont l'étude, selon elle, requiert des élèves une certaine patience et une capacité à « *durer* » (l. 78) pour comprendre un raisonnement dans toute son ampleur ; de l'autre côté, toutes disciplines confondues — « *dans toutes les autres matières* » (l. 79-80) —, la mise en activité d'apprentissage d'élèves occupés à passer en revue des éléments disparates — « *des liasses de documents* » (l. 80), « *plein de textes* » (l. 80), « *des graphiques des choses* » (l. 81) —, éléments procédant d'une information émietlée qui n'aurait pas à être élaborée intellectuellement. Dans le discours d'Anna, le savoir philosophique serait ainsi implicitement assimilé à une matière psychique dont la métabolisation serait lente, par opposition à une information qui, dans les autres disciplines, ne requerrait aucun effort intellectuel dans la mesure où, comme me semble le suggérer l'énumération d'Anna que je viens de rapporter (l. 80-81), cette information étant émietlée, elle serait « *déjà prémachée prête à digérer* » (l. 85).

Des élèves qui ne veulent rien savoir de leurs manques ?

Finalement, dans une nouvelle phase d'élaboration de cet aspect de son témoignage, mes associations psychiques, ressaisies à travers une analyse de mon contre-transfert de professeur de philosophie, m'évoquèrent tout d'abord certaines des hypothèses que fait le psychologue clinicien Emmanuel Diet (Diet, 2001, p. 24)⁷²⁶. Suivant les analyses de cet auteur, lequel soutient que la « mise en activité des élèves » et « l'usage intensif des photocopiés » auraient pour effet de dispenser des adolescents « de toute confrontation véritable aux œuvres de la culture », j'ai supposé qu'Anna reprochait à ses élèves de ne pas avoir, de la même manière qu'elle, investi le savoir philosophique et les processus intellectuels que son étude déploie. Puis, il m'a semblé que, tels qu'elles les décrit, les élèves dont me parle Anna paraissaient animés par ce

⁷²⁶ Diet, E. (2001). Paradoxalités dans la formation et souffrance de l'identité professionnelle. *Connexions*, 75(1), 13-38. doi : 10.3917/cnx.075.0013.

que Dominique Méloni et Laetitia Petit (Méloni & Petit, 2016, p. 61)⁷²⁷ appellent un désir de savoir « instantané et impulsif », désir peu conciliable avec certains « efforts cognitifs » indispensables à tout apprentissage et qui impliquent un renoncement à la jouissance immédiate (p. 61). Comme le soulignent ces deux auteurs, en effet, « le désir de savoir n’aboutit pas nécessairement au plaisir d’apprendre » (p. 61). Ce dernier, en tant que « satisfaction substitutive » (p. 61), requiert de la part des élèves « une élaboration nécessaire et l’acceptation d’un temps de suspension du plaisir » (p. 61). Il me semble que c’est très précisément cela qu’Anna pourrait reprocher à ses élèves : lorsque, évoquant « *la méthode même de la philosophie* » (l. 93), elle m’explique que « *tout ça ce sont des choses qui / qui ne sont possibles que si on prend le temps de réfléchir et si on prend le temps d’écouter / et si on prend le temps de / de se tromper de chercher de / voilà //* » (l. 106-108), Anna paraît en effet déplorer que ses élèves ne consentent pas à faire l’effort de tolérer qu’il puisse y avoir temporairement en eux du manque et préfèrent investir des matières d’enseignement qui, à l’opposé de la démarche philosophique, semblent leur donner l’illusion que l’étude pourrait s’accommoder d’une telle épargne d’effort psychique.

3.30. BILAN : ANNA ET L’ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Depuis le défi d’enseigner qu’elle mentionne dès la première minute de l’entretien jusqu’à l’évocation de certaines de ses difficultés à enseigner auprès d’une classe avec laquelle « *il fallait se battre à tous les cours* » (l. 188), évocation sur laquelle se conclut en partie son témoignage, Anna produit sur moi l’impression d’une détermination dont j’associe la représentation à la figure d’Antigone, comme si son discours était traversé par une identification héroïque inconsciente. En effet, comme le personnage d’Antigone imaginé par Sophocle, Anna, en dépit de l’impression de fragilité qu’elle suscite en moi, est entière dans ses exigences à l’égard des élèves comme d’elle-même. Aussi certains éléments d’énonciation me font-ils supposer qu’une part des difficultés professionnelles qu’elle évoque dans cet entretien pourrait découler d’une certaine opiniâtreté de sa part, laquelle m’évoque la réflexion du psychanalyste Christian Jouvenot (Jouvenot, 2003)⁷²⁸ au sujet de l’héroïne de Sophocle. Dans l’interprétation qu’en propose ce psychanalyste, Antigone ne dialogue pas avec son surmoi, elle l’incarne par ses actes, d’une manière inflexible. Dans son évocation de sa pratique professionnelle et de sa relation aux élèves, Anna me paraît occuper une position intrapsychique et interpsychique similaire : comme Antigone incarne une loi non écrite qui la lie aux morts, Anna produit sur moi l’impression d’incarner une loi inflexible dont elle ferait entièrement dépendre sa pratique professionnelle (l. 95-97) et qui, dans son discours, trouve manifestement à s’incarner dans ce qu’elle appelle « *la méthode même de la philosophie* » (l. 93), méthode exigeante dans laquelle elle semble voir un « *pont* » (l. 177) qui la relierait, elle et ses élèves, à « *des personnes qui ont euh qui ont réfléchi y a deux mille cinq cents ans* » (l. 175-176), Socrate, Platon et Aristote (l. 172-174). Comme j’en ai fait l’hypothèse, cette exigence semble également lui rendre en

727. Méloni, D., & Petit, L. (2016). Du plaisir d’étudier au plaisir de travailler. *Cliopsy*, 15, 59-71.

728. Jouvenot, C. (2003). Antigone. *Revue française de psychanalyse*, 67(3), 968-982. doi : 10.3917/rfp.673.0968.

partie difficile d'accompagner ses élèves dans leur apprentissage de la philosophie en occupant auprès de ceux-ci, comme l'a proposé Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001, p. 121)⁷²⁹, une « position d'ordre maternel » qui pourrait être d'autant plus étayante pour ses élèves qu'Anna demande à ces derniers d'être en capacité de supporter de ne pas savoir (l. 25-29) et de « *traverser une durée la durée d'un texte la durée d'un d'une réflexion la durée d'un questionnement* » (l. 22-23). En effet, dans les descriptions qu'Anna fait de certains aspects de sa relation avec ses élèves, cette exigence pédagogique s'assortit d'images alimentaires qu'elle emploie en soulignant des aspects pour le moins peu flatteurs, tant pour ses élèves que pour elle-même, comme si cette fonction maternelle pouvait être dégradante pour elle.

Il y a là, dans cette exigence pédagogique, un paradoxe sur lequel je souhaiterais conclure le bilan de ce dernier entretien. J'énoncerai ce paradoxe dans les termes suivants : comme je me suis efforcé de l'établir, les élèves d'Anna débutent dans l'apprentissage d'une discipline d'autant plus exigeante sur le plan des processus intellectuels sollicités que son étude semble également étroitement infléchie par une fantasmatique de formation propre à Anna. Or, en reprochant à ses élèves de ne pas adopter, à l'égard des modalités particulières d'apprentissage qu'elle leur propose, une attitude durablement ouverte sur l'interrogation, le doute, le non-savoir, Anna semble précisément avoir à l'égard de ses élèves la réaction qu'elle leur reproche d'avoir eux-mêmes, comme s'il lui était difficile, sur un plan psychique, d'accepter que ses élèves puissent être en difficulté dans leur apprentissage de la philosophie. Je me suis donc demandé si Anna ne gagnerait pas à élaborer ce que Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2013a)⁷³⁰, s'appuyant sur les travaux du psychanalyste Bion, appelle la *capacité négative*, cette capacité psychique à tolérer le non-savoir et le doute qui ne sont pas seulement emblématiques de ce qu'Anna appelle « *la méthode même de la philosophie* » (l. 93), mais sont aussi, comme en attestent les situations qu'elle évoque, consubstantiels à l'acte d'enseigner, c'est-à-dire tout à la fois à l'acte de transmettre et de se relier à des élèves et à un groupe.

729. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

730. Blanchard-Laville, C. (2013). Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de psychologie clinique*, 41(2), 63-80. doi : 10.3917/cpc.041.0063.

CHAPITRE 4.

MISE EN PERSPECTIVE DES ENTRETIENS

Dans la section qui était consacrée à la mise en œuvre de mon projet de thèse⁷³¹, j'ai indiqué avoir débuté cette recherche doctorale dans la perspective de vérifier expressément des hypothèses que j'avais formées à l'occasion de mes propres expériences professionnelles d'enseignant. Comme je l'ai relaté à cette occasion, l'expérience d'avoir mis en œuvre, auprès de certaines de mes classes, un dispositif de vidéoprojection combiné à l'utilisation de schémas relevant des cartographies conceptuelles et heuristiques, m'avait amené à supposer qu'un tel dispositif pédagogique pourrait concourir à soutenir davantage l'attention de certains élèves dans leur apprentissage de la philosophie. À cette étape de ma réflexion, je pensais ainsi inscrire ma recherche dans le cadre d'un dispositif d'observation d'un enseignant dans sa classe. Puis, progressant dans l'élaboration de mon projet de recherche, je fus amené à remanier celui-ci et à m'engager dans la réalisation d'entretiens cliniques non-directifs à partir d'une consigne qui portait sur des ressentis d'enseignants de philosophie à l'égard de leur pratique d'enseignement. Si la réalisation de ces entretiens témoignait ainsi qu'un déplacement psychique dans ma posture d'apprenti-chercheur avait pu s'opérer, elle ne dissipa pas complètement, pour autant, certaines attentes que j'avais formées à l'égard d'hypothèses théoriques. L'analyse de ces entretiens et l'élaboration psychique conjointe de ma posture clinique me permirent, seules, d'avoir une compréhension plus claire de certains effets de mon contre-transfert de professeur de philosophie et d'apprenti-chercheur clinicien sur ma lecture des entretiens. En effet, c'est au cours de ce processus psychique élaboratif que je pus commencer à comprendre psychiquement, de proche en proche, ce dont je n'avais pas encore distinctement pris conscience, à savoir que chaque enseignant rencontrait des difficultés pédagogiques et rapportait des expériences professionnelles témoignant qu'une structuration psychique particulière était à l'œuvre de façon latente dans son discours et que c'était sur cet ensemble de particularités individuelles qu'il me fallait faire porter mon attention clinique.

Néanmoins, si chaque enseignant s'est emparé singulièrement de ma consigne, portant ainsi témoignage d'expériences professionnelles personnelles, insubstituables d'un enseignant à l'autre, notamment en raison de l'inflexion par des fantasmatiques de formation propres à chacun, de très nombreuses lectures de la transcription des entretiens m'ont permis d'observer, d'un entretien à l'autre, certaines similitudes dans les thématiques abordées.

Aussi m'a-t-il semblé intéressant, tant sur un plan clinique et heuristique que sur un plan pédagogique, de mettre en perspective certains aspects du discours de ces enseignants afin de tenter d'appréhender leurs problématiques communes. En effet, même si le but initial de ces

731. Voir la section 3.1.2, page 66.

entretiens n'était pas de comparer des discours entre eux, mais de faire émerger, selon l'expression de Georges Canguilhem (Canguilhem, 1994)⁷³², des « singularités remarquables », l'un des enjeux théoriques de cette recherche était aussi, par delà le dégagement de ce que Philippe Chaussecourte (Chaussecourte, 2013, p. 57)⁷³³ appelle des « cas uniquement singuliers », de mieux connaître certains mécanismes et processus psychiques inconscients que des discours peuvent contribuer à faire émerger. C'est à ce point qu'est consacré le dernier chapitre de cette troisième partie.

4.1. ÉLÉMENTS COMMUNS AUX ENTRETIENS

Sur l'ensemble des six entretiens que j'ai réalisés, trois thématiques transversales m'ont semblé se dégager des analyses successives que j'ai menées lors de l'exploration du contenu manifeste chronologique, puis de l'analyse de l'énonciation et du contenu latent : il s'agit, d'une part, de la question de la transmission de l'expérience philosophique ; il s'agit, d'autre part, de l'utilisation du discours figuré pour exprimer des ressentis en lien avec l'évocation de l'acte d'enseigner la philosophie ; il s'agit, enfin, de l'évocation de la pratique de l'enseignement de la philosophie, à travers, d'un côté, la question de la relation aux élèves et aux classes et, de l'autre côté, l'évocation des difficultés de l'enseignement de cette discipline.

4.1.1. L'expérience philosophique

En débutant ces entretiens, j'avais supposé qu'une conception transversale de la philosophie émergerait des discours que j'eusse enregistrés et qu'il me serait ainsi possible, en particulier, d'attester du rôle défensif que peut jouer le discours philosophique dans le rapport du moi au réel, rôle qui a été mis en évidence par certaines critiques psychanalytiques de la philosophie au nombre desquelles celles de Freud (Freud, 1934/1984)⁷³⁴ et de Paul-Laurent Assoun (Assoun, 1976/1995)⁷³⁵.

Je pensais en effet que ce rôle défensif du discours philosophique se retrouverait dans le discours d'enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Or, si, comme j'en ai fait l'hypothèse à plusieurs reprises, il m'a semblé reconnaître des indices d'une certaine réticence à évoquer des ressentis étroitement liés à l'exercice de leur profession, néanmoins, en écoutant parler les professeurs de philosophie que j'avais rencontrés, d'une part, puis, en lisant de nombreuses fois la transcription des entretiens, d'autre part, l'une des surprises qui contribua à mon désarroi d'apprenti-chercheur clinicien fut de constater qu'aucun des discours que j'avais entendus ne

732. Canguilhem, G. (1994). Du singulier et de la singularité en épistémologie biologique. Dans *Études d'histoire et de philosophie des sciences concernant les vivants et la vie* (7^e éd., p. 211-225). Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

733. Chaussecourte, P. (2013). En amont d'une éducation suffisamment bonne d'enseignant-chercheur. Dans B. Pechberty, F. Houssier, & P. Chaussecourte (Eds.), *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ? Convergences interdisciplinaires* (p. 47-64). Paris : Éditions In Press.

734. Freud, S. (1984). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1934) Sur ce point, je me réfère, en particulier, à la trente-cinquième conférence, Sur une Weltanschauung.

735. Assoun, P.-L. (1995). *Freud, la philosophie et les philosophes*. Paris : Presses Universitaires de France.

convergeait vers la formation d'une image commune de la philosophie. Si chaque enseignant rencontré aborde celle-ci depuis un fonds historique commun, dans lequel je peux reconnaître, en tant que professeur de philosophie, certaines problématiques de l'histoire de cette discipline, chacun évoque l'expérience de transmettre la philosophie de façon singulière. Toutefois, d'un enseignant à l'autre, certains traits communs se dessinent, comme je vais l'établir dans les sections qui suivent.

4.1.1.1. *Le professeur de philosophie, un enseignant un peu spécial*

Dans le discours de Marie, de Laurence et d'Anna, le professeur de philosophie apparaît comme un enseignant qui se distinguerait des enseignants des autres disciplines, soit en raison de certains traits de personnalité, soit en raison de la discipline qu'il enseigne et de certains effets de sens que celle-ci, selon elles, susciterait chez des élèves. Ainsi, pour Marie, en dépit du fait qu'il ait été « *un peu fragile* » (l. 197), ce qui, d'après elle, ne serait pas rare « *dans la discipline* » (l. 197) et « *même s'il a été très longtemps enfin très souvent absent même s'il a été un peu bordel dans bon dans sa façon de faire les choses même s'il a été dans un espèce de monologue euh complètement hermétique* » (l. 197-199), le professeur de philosophie apparaît comme quelqu'un dont « *on se souvient toujours* » (l. 196). Selon Marie, en effet, les élèves seraient gratifiés — « *c'est très très gratifiant pour eux* » (l. 215) — de rencontrer, « *au bout du cursus ce prof de philo qui est toujours un peu solennel qui a une diction toujours très soignée et qui manie des concepts un peu compliqués et euh qu'a toujours un peu une gueule d'intellectuel* » (l. 213-215). Dans le discours de Laurence, et sans qu'il soit possible de préciser exactement le sens que recouvre pour elle ces paroles, Laurence n'explicitant pas celles-ci, le professeur de philosophie serait aussi, aux yeux de ses élèves, un enseignant qui sortirait de l'ordinaire en ce sens qu'il serait « *un professeur un peu spécial un peu spécial ouais euh* » (l. 12-13). Est-ce là un sentiment qu'éprouve aussi Jocelyne ? A-t-elle l'impression d'être, pour ses élèves, un enseignant qui, comme le dit Laurence, serait *un peu spécial* ? M'expliquant qu'elle « *ne communique pas toujours la passion* » (l. 32-33), Jocelyne me dit en effet : « *je continue au bout de vingt ans d'avoir des élèves qui me regardent en me disant mais qu'est-ce qu'elle peut bien nous raconter mais pourquoi elle nous dit ça* » (l. 33-34). Pour Sylvain qui, sur ce point, généralise sa proposition en parlant des « *profs de philo* » (l. 281), ces derniers présenteraient cette particularité d'avoir « *parfois l'impression que en classe ils s'adressent à de purs esprits* » (l. 281-282) comme si les élèves étaient conçus par eux comme ayant un corps « *complètement déconnecté de / de de de de tout ce qu'il y a autour euh* » (l. 283-284). Quant à Anna, les élèves qu'elle rencontre seraient « *déroutés* » (l. 43) « *de de pas euh // de pas avoir à faire à quelqu'un euh qui leur dicte un cours euh d'emblée avec des réponses toutes faites* » (l. 43-44).

Dans le discours de ces enseignants, le métier d'enseigner la philosophie pourrait ainsi constituer, inconsciemment, un moyen de se singulariser. Toutefois, à l'exception d'Anna qui établit un lien étroit entre la perception que ses élèves auraient du professeur de philosophie et la spécificité d'un enseignement qui, d'après elle, requiert de ces derniers une certaine endurance

intellectuelle (l. 77), aucun des enseignants que je viens de nommer n'expose les raisons pour lesquelles le professeur de philosophie serait un peu *spécial* et donc aussi un peu *singulier*. Cette allusivité (Jullien, 2012)⁷³⁶ qui caractérise leur discours, sur ce point comme sur d'autres, est une propriété commune de leurs témoignages : en effet, comme je l'ai souligné à plusieurs reprises dans l'analyse des entretiens en mentionnant de nombreux éléments d'énonciation, les enseignants que j'ai rencontrés s'expriment souvent par allusion, en me *laissant entendre* ou en *disant sans dire*.

4.1.1.2. Une discipline qui ne serait pas comme les autres

Lorsque certains d'entre eux évoquent explicitement la discipline qu'ils enseignent, celle-ci se présente alors sous les traits d'un enseignement également spécifique, distinct des autres matières enseignées. Par exemple, Marie distingue très tôt dans l'entretien ce qu'elle peut ressentir, lorsqu'elle fait cours, de l'expérience de ses « *collègues des autres disciplines* » (l. 35) : ainsi, évoquant ce qu'elle éprouve lorsqu'elle enseigne (l. 31-32), elle me dit ne pas savoir si ces derniers « *peuvent vivre leur enseignement dans cette dimension-là* » (l. 34-36). Puis, précisant les ressentis qui l'accompagnent lorsqu'elle enseigne la philosophie, elle m'explique qu'on ne choisit pas d'enseigner cette discipline (l. 55-56) « *comme on choisit d'enseigner l'anglais hein c'est vraiment c'est j'allais dire c'est un choix de vie* » (l. 55-57). Enfin, m'expliquant être portée, en cours, par la force de certains textes qu'elle analyse avec ses élèves et ressentant cette expérience comme quelque chose d'« *extraordinaire* » (l. 355), elle s'interroge : « *est-ce que ça arrive à un prof de maths est-ce que ça arrive à un prof d'anglais tout d'un coup il découvre un truc //* » (l. 367-368).

À ce sujet, Jocelyne, soulignant le fait qu'elle s'efforce de représenter « *une certaine forme de sagesse* » (l. 173) auprès de ses élèves en conformant son discours et ses actes, m'explique avoir « *quand même le sentiment que ça n'existe pas de la même façon dans les autres disciplines* » (l. 176-177), « *même en lettres même en histoire-géographie* » (l. 177-178). Puis, soulignant ce dernier point, elle me dit : « *être géographe par exemple n'a pas la même stature qu'être philosophe* » (l. 177-179). Sans doute, précise-t-elle aussitôt, si elle n'a pas la prétention d'être philosophe (l. 179), néanmoins, elle me dit faire de sa vie « *un acte de philosophie en tant que tel* » (l. 181-182).

Pour Laurence, la philosophie serait une discipline qui « *reste auréolée d'une espèce de mystère* » (l. 36-37) et cette perception que ses élèves auraient de la philosophie comme d'une matière d'enseignement mystérieuse serait étroitement liée à son apprentissage : « *c'est-à-dire euh on sait pas trop comment ça marche euh euh on sait pas trop parfois pourquoi on est bon ou pas bon* » (l. 37-38). En effet, m'explique-t-elle, si « *le discours plaît* » (l. 38), en revanche, « *le passage par l'écrit euh les exercices de dissertation d'explication de texte ils sont vraiment très difficiles hein euh ils ont techniquement ils sont difficiles* » (l. 38-40).

Dans le discours de Sabine, c'est « *l'enseignement de la philosophie en particulier* » (l. 4)

⁷³⁶ Jullien, F. (2012). *Cinq concepts proposés à la psychanalyse. Chantiers, III*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.

qui est « *passionnant* » (l. 4) et qui se distingue des autres enseignements, notamment en raison de la « *grande liberté* » (l. 7) de parole qu'il offre, tant aux enseignants qu'aux élèves (l. 7). En effet, contrairement à « *d'autres cours* » (l. 8) qui « *peuvent euh amener des discussions un peu heurtées* » (l. 9), le cours de philosophie permet de « *tout dire en fait* » (l. 10) sans qu'à aucun moment, la moindre agressivité n'émerge : « *en philosophie jamais y a jamais d'agressivité* » (l. 14). Le cours de philosophie sortirait ainsi de l'ordinaire en ce sens précis qu'il permettrait à des élèves d'« *exprimer euh leurs doutes et leur questionnement* » (l. 75), ce que Sabine considère comme « *des choses qui semblent impossibles ailleurs* » (l. 78).

Dans le discours de ces enseignants, la philosophie émerge ainsi comme une discipline dont certaines caractéristiques, inhérentes à sa pratique, concourraient à la distinguer de façon significative des autres matières enseignées au lycée.

4.1.1.3. *Le cours de philosophie comme dispositif scénique*

Si les enseignants que j'ai interviewés n'évoquent que de façon allusive la vie du groupe-classe, à l'image de Sabine qui décrit brièvement un dispositif d'apprentissage qu'elle appelle le colloque des philosophes (l. 324) ou à l'image de Sylvain qui décrit succinctement certains effets qu'il dit percevoir chez ses élèves lorsqu'il utilise des images cinématographiques comme support pédagogique, certaines enseignantes évoquent des aspects de leur présence en classe. À ce moment, certains éléments qu'elles rapportent permettent d'appréhender plus clairement leurs pratiques d'enseignement.

Ainsi, pour Marie, comme pour Jocelyne, le cours de philosophie apparaît sous les traits d'un dispositif institué qui présente certaines similitudes avec la scène de théâtre. Évoquant sa relation avec ses élèves, dès la troisième minute de l'entretien, Marie me dit à ce sujet : « *je présente quelque chose et face à eux et précisément parce qu'ils sont là pour m'écouter ce que je dis m'interroge* » (l. 32-34). De même, pour Jocelyne, comme le laisse supposer l'emploi qu'elle fait du pronom personnel *on* — « *on me donne un public pour m'écouter parler de philosophie* » (l. 23-24), « *on a fait fait asseoir devant moi des gens* » (l. 27) —, la « *satisfaction à travailler* » (l. 22) qu'elle dit ressentir présente un lien étroit avec le fait de « *pouvoir parler* » (l. 29) de ce dont elle a « *envie de parler face à un public* » (l. 29-30). Dans son discours, comme dans celui de Marie, l'institution scolaire se présente ainsi sous les traits d'un dispositif qui semble satisfaire un besoin de « *centration narcissique* » dont Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005a, p. 140)⁷³⁷ a fait l'hypothèse qu'il serait inhérent au fait d'enseigner, mais dont l'analyse de ces entretiens a permis de faire émerger la forme fantasmatique particulière qu'il recouvre chez ces deux enseignantes. Une partie de leur pratique d'enseignement, en effet, telle, du moins, qu'elles l'évoquent, apparaît sous les traits d'une théâtralisation dont les fins ne sont pas réductibles à des objectifs pédagogiques conscients, même si ce sont ceux-ci qu'elles mettent en avant. Comme je l'ai proposé, le cours de philosophie, vraisemblablement en raison de certaines questions existentielles qu'il permet

⁷³⁷ Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)

de poser et que Marie et Jocelyne évoquent, pourrait contribuer à une dramatisation de la parole magistrale et, comme Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005a) l'a aussi supposé, à une mise en spectacle du corps de l'enseignant.

4.1.1.4. *Transmettre un savoir ou enseigner une sagesse ?*

L'un des aspects du rapport à l'acte professionnel que l'analyse du discours de ces enseignants m'a permis de mettre en évidence concerne le fait que, lorsque ceux-ci évoquent leur métier, il ne semble pas s'agir uniquement, pour eux, de transmettre un savoir constitué ou de préparer des élèves à passer l'épreuve du baccalauréat. Il s'agit également, voire surtout, de dispenser un *enseignement*, au sens d'un savoir sur la vie qui serait une sagesse. C'est là une caractéristique qui constitue, dans le discours de Marie, de Jocelyne et de Laurence, un signe distinctif de l'enseignement de la philosophie.

À l'image de Marie, qui évoque sa découverte de la philosophie en me disant avoir su « *que c'était une discipline en laquelle on ne pouvait pas raconter d'histoires* » (l. 78) ou de Jocelyne, qui, dès la première minute de l'entretien, m'explique avoir rencontré très tôt dans la philosophie la seule de toutes les disciplines qui soit « *la plus importante* » (l. 13) et « *celle qui va sauver le monde* » (l. 14), si les enseignants que j'ai rencontrés évoquent leurs études de philosophie et le rôle que cette discipline a pu jouer dans leur vie, leurs propos, sur ce point, sont assez allusifs, en dépit d'une certaine expressivité. Néanmoins, dans le discours qu'ils tiennent au sujet de leur pratique professionnelle, la discipline qu'ils enseignent semblerait jouer un rôle prépondérant pour les élèves. Cet aspect de leur témoignage, cohérent avec l'idée selon laquelle ils ne prépareraient pas seulement au baccalauréat, mais dispenseraient aussi un enseignement, au sens d'une sagesse, semble s'inscrire dans le prolongement d'une figure classique en philosophie⁷³⁸, figure selon laquelle il manquerait aux non-philosophes un savoir essentiel pour faire face à la vie et à ses épreuves et vivre avec sagesse. Pour chacun de ces enseignants, il semble, en effet, que la philosophie, davantage qu'une matière scolaire, constituerait un savoir pratique sur la vie qui ferait défaut aux élèves.

Par exemple, si Marie évoque à plusieurs reprises l'enseignement de la philosophie comme une expression générique qui qualifierait le métier qu'elle exerce, néanmoins, comme je l'ai établi dans l'analyse de l'énonciation et du contenu latent de cet entretien, ce qu'elle vise à transmettre semble relever davantage de la transmission d'un savoir non scolaire : « *voilà c'est ça la philo c'est ça et ça reste ça dans mon enseignement je crois que c'est ça que je cherche à transmettre //* » (l. 99-100). En effet, Marie tente de faire vivre à ses élèves une expérience qui consisterait, selon elle, « *aussi souvent que possible* » (l. 133), à mettre ces derniers dans une « *situation* » (l. 133) où il leur faut « *prendre des décisions à partir de rien à partir de rien* » (l. 126-127) de façon à ce qu'ils puissent être confrontés à la nécessité et à la difficulté de faire des choix et de s'y tenir (l. 132). L'essentiel de son enseignement s'inscrirait ainsi, pour Marie, dans la perspective de confronter des élèves à une situation de non-savoir (l. 133-134)

738. Je pense ici, plus particulièrement, aux analyses de Pierre Hadot (Hadot, 1992) sur la figure du sage, dans le chapitre, consacré au stoïcisme d'Épictète, de son ouvrage sur Marc Aurèle. Hadot, P. (1992). *Introduction aux « Pensées » de Marc Aurèle*. Paris : Librairie Arthème Fayard. Il s'agit du chapitre V, p. 129-171.

qu'il s'agirait de traverser en risquant des hypothèses (134-135).

De son côté, Jocelyne souligne son souci de transmettre, « *dans le respect quand même d'un programme global et d'un examen* » (l. 39), un « *enseignement* » (l. 40) qui ait « *un sens* » (l. 40). Elle dit ainsi inscrire son action pédagogique dans un cadre qui « *dépasse strictement l'enseignement* » (l. 42-43). En effet, me dit-elle, « *je ne transmets pas seulement des connaissances mais une sorte de modèle de vie de modèle de questionnement de / de sens global de la vie* » (l. 43-44). Comme Marie qui me disait mettre ses élèves dans une situation de non-savoir, il semble ainsi s'agir, pour Jocelyne, d'exercer une fonction similaire en jouant « *le rôle d'éveil des consciences* » (l. 245) auprès des élèves, ce qui, pour elle, signifie, en particulier, s'efforcer de conformer sa conduite et son discours : « *je montre par ma manière d'être quelque chose de la philosophie et donc ça j'essaye de le transmettre aux élèves* (l. 167-168).

Pour Anna, l'acte d'enseigner se confond avec une exigence pédagogique, celle de faire vivre à ses élèves une expérience qui, d'après elle, serait proprement philosophique et qui consisterait à faire cheminer ceux-ci : « *cheminer je je veux dire euh comprendre l'intérêt de de de de prendre le temps de / de réfléchir vraiment à des sujets* » (l. 16-17). De même, si Sabine souligne certaines de ses obligations à l'égard des élèves et de la préparation du baccalauréat — « *j'ai ce programme-là il faut que je les prépare aux exercices du baccalauréat il faut aussi que euh je leur je les prépare au programme* » (l. 134-135) —, toutefois, elle me dit aussi ne pas préparer ses élèves « *qu'à l'examen* » (l. 214). Pour elle, le cours de philosophie permettrait à des élèves, pour lesquels « *tout est confus* » (l. 113), de « *remettre chaque chose à sa place essayer de définir les concepts distinguer les situations* » (l. 118-119), mais également « *de se méfier des je dirais de des pseudo argumentations séduisantes* » (l. 220-221). C'est en ce sens que le cours de philosophie serait aussi « *enrichissant* » (l. 118-119) pour eux.

Sylvain évoque également l'acte d'enseigner — « *mon enseignement enfin ma manière d'enseigner* » (l. 76-77) —, dans les termes d'une transmission qui ne se ramènerait pas, pour lui, à faire un cours dont il aurait écrit « *pratiquement chaque chaque mot j'allais dire à la virgule près* » (l. 73-74) et qu'il réciterait devant des élèves (l. 74). Enseigner la philosophie, pour Sylvain, consiste à inscrire sa pédagogie dans le cadre d'un « *enseignement qui voudrait justement mobiliser euh les élèves plutôt que simplement leur transmettre des choses* » (l. 139-140). En ce sens, m'explique-t-il, « *le signe de d'un d'un d'un enseignement à la philosophie qui serait euh qui aurait produit un effet et qui qui serait entre guillemets réussi* » (l. 242-243), « *c'est que les élèves continuent d'en parler euh après le cours* » (l. 244). Ainsi, dans le cas de Sabine, de Sylvain ou d'Anna, même si, çà et là, des différences de fantasmagiques existent, il s'agit bien de viser à transformer des élèves, intellectuellement, voire psychologiquement, et, à travers l'expérience philosophique, à transmettre un savoir à la fois universel dans certaines de ses modalités et de ses fins — penser sa vie afin de vivre vivre avec sagesse —, mais auquel chaque enseignant aurait imprimé sa marque propre, à l'image de Jocelyne qui, s'interrogeant sur ce qu'elle transmet à ses élèves, me dit que, « *peut-être* » (l. 107), « *ils arriveront à à ce que quelque chose qui vienne de moi devienne à eux et qu'ils en fassent quelque chose pour penser plus tard* » (l. 109-110).

4.1.1.5. *L'enseignement de la philosophie comme cheminement*

Parmi les images auxquelles font appel les enseignants que j'ai rencontrés, l'une d'entre elles revêt dans le discours de Marie, de Laurence et d'Anna, une fonction assez similaire. Il s'agit de l'image du chemin. Ainsi, lorsque Marie, à la sixième minute de l'entretien, évoque, en particulier, l'enseignement de la philosophie, elle le fait en ces termes : « *choisir d'enseigner la philosophie* » (l. 58), me dit-elle, « *c'est choisir de cheminer toujours quoi* » (l. 58-59). Laurence, de son côté, à la suite d'une relance qui portait sur les « *détours* » (l. 163) qu'elle dit faire faire à ses élèves, détours qui prennent du temps et qui ont pour conséquence que « *parfois euh parfois on en lâche quelques-uns sur la route* » (l. 164), emploie le terme de « *cheminement* » (l. 175) pour décrire « *le le le le processus* » (l. 174) qui consiste à penser une chose (l. 160-161) en faisant l'expérience qu'elle « *nous échappe* » (l. 161). Comme je me suis efforcé de le mettre en évidence dans l'analyse de cet entretien, Anna, de son côté, associe étroitement le plaisir qu'elle prend à enseigner à une expérience spécifique qui résiderait dans le fait de faire « *cheminer* » (l. 13) une classe « *et pas simplement quelques élèves* » (l. 13-14). Si l'emploi de cette image, chez Anna, se confond avec ce qu'elle appelle le « *cheminement du philosophe* » (l. 124-125), lequel renvoie, dans son discours, à l'idée qu'une pensée doit pouvoir être discutée « *en raison* » (l. 127), la notion de *cheminement* semble surtout avoir pour fonction d'illustrer un processus de pensée spécifique. Ainsi, m'explique Anna, *cheminer* signifierait pour elle « *comprendre l'intérêt de de de de prendre le temps de / de réfléchir vraiment à des sujets* » (l. 16-17), sujets qui, pour les élèves, sont « *des évidences la plupart du temps* » (l. 17). Or, m'expliquera Anna, « *ce genre de cheminement euh qui prend du temps // et // demande de la patience* » (l. 97), procède d'une « *construction de la pensée qui // qui paraît être très anachronique* » (l. 98-99) pour les classes qu'elle rencontre. C'est l'une des raisons pour lesquelles, si l'idée d'un tel chemin plaît à Anna, comme elle me le dira à la fin de l'entretien en parlant de « *créer un chemin* » (l. 227), elle procède également d'un « *défi* » (l. 212) pédagogique difficile à mettre en œuvre.

4.1.2. *Une pratique d'enseignement exprimée en images*

L'utilisation d'images est une ressource du discours figuré qui permet d'exprimer ce qui ne peut pas toujours être dit adéquatement au moyen du langage ordinaire. Il m'a donc semblé être dans l'ordre des choses que des enseignants à qui il est proposé d'évoquer leur vie professionnelle mobilisent cette ressource. Toutefois, dans mon contre-transfert de professeur de philosophie, l'utilisation d'images par des enseignants de cette discipline ne pouvait que retenir mon attention. Il y a à cela plusieurs raisons : en premier lieu, dans la mesure où, l'image, selon une tradition de pensée qui remonte aux dialogues de Platon⁷³⁹, s'oppose, en philosophie, au discours rationnel ; en second lieu, parce qu'il m'a semblé que ces images pourraient à la fois occulter certains ressentis et traduire certains aspects de ceux-ci en les déformant. Aussi ai-je été particulièrement sensible au repérage de certaines de ces images que tous les enseignants

739. Je me réfère ici, en particulier, à l'ouvrage de Geneviève Droz (Droz, 1992). Droz, G. (1992). *Les mythes platoniciens*. Paris : Éditions du Seuil.

que j'ai rencontrés ont utilisées à des titres divers.

4.1.2.1. *Des images pour dire de la pensée ?*

Dans toutes les occurrences que j'ai analysées, les images, telles qu'elles émergent dans l'ici et maintenant de l'entretien, produisent sur moi l'impression d'être mobilisées avec une certaine prudence. À titre d'exemple, Laurence, lorsqu'elle évoque le premier mois de cours, parlant de celui-ci comme d' « *un état de grâce* » (l. 15), souligne le fait qu'il s'agit d'une expression personnelle : « *moi c'est ce que moi j'appelle un état de grâce* » (l. 15). De même, Jocelyne, lorsqu'elle se compare aux Sioux (l. 81) ou à un pêcheur (l. 87), emploie le conditionnel : « *j'essaye hein pédagogiquement de trouver je dirais ce que j'appellerais des ruses de Sioux* » (l. 80-81). Néanmoins, comme je l'ai proposé, en dépit de ces modalisations, je ne ressens pas l'emploi de ces images comme un pis-aller. Au contraire, il m'a semblé qu'elles étaient appelées par les situations professionnelles qui étaient évoquées, comme si, au moment où elles étaient énoncées, ces images présentaient une certaine évidence pour leurs auteurs. Aussi ai-je supposé qu'elles pourraient être entendues comme des traductions d'affects qui auraient pu être vécus en cours.

Dans la plupart des cas que j'ai analysés, l'emploi d'une image semble survenir lorsque l'évocation d'une expérience professionnelle ne paraît pas pouvoir être dite autrement, comme si des mots adéquats faisaient défaut pour relater précisément un ressenti. Ainsi, lorsque Sylvain évoque ses débuts difficiles dans l'enseignement, l'image à laquelle il a recours — « *j'ai connu des hauts et des bas* » (l. 31) — témoigne manifestement d'un effort psychique qu'il fournit pour dire au plus près ce qu'il ressent.

Le repérage de ces éléments d'énonciation m'a ainsi amené à me demander si l'associativité psychique à laquelle invitait la consigne de l'entretien n'aurait pas contribué à favoriser une modalité de parole — un discours imagé — dont l'usage, s'il ne va pas de soi en philosophie, présente, néanmoins, une certaine justesse quand il s'agit d'exprimer des ressentis. Ainsi, je me demande si ce recours à des images n'aurait pas permis aux enseignants interviewés d'entrer pas à pas dans une forme de transitionnalisation (Blanchard-Laville, 2008a)⁷⁴⁰ d'une expérience professionnelle dont ces images disent aussi la part de souffrance et, en ce sens, dans ce que Claudine Blanchard-laville, lorsqu'elle évoque certains effets de la participation à un groupe clinique d'analyse de pratiques, appelle un « processus de subjectivation professionnelle » (Blanchard-Laville, 2013b, p. 202)⁷⁴¹.

4.1.2.2. *Une fantasmatisation orale : enseignement et nourrissage*

Si certains enseignants évoquent, plus ou moins précisément, des aspects de leur présence en classe, comme je l'ai indiqué au sujet de Marie et de Jocelyne ou à l'image de Sabine qui m'explique qu'elle ne reste « *jamais assise et statique derrière un bureau* » (l. 283), mais

740. Blanchard-Laville, C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. *Psychopathologie du quotidien de l'enseignant. Cliniques méditerranéennes*, 77(1), 159-176. doi : 10.3917/cm.077.0159.

741. Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.

qu'elle est « *toujours debout* » (l. 283), toutefois, aucun d'entre eux n'évoque précisément les élèves qu'ils rencontrent. En dehors de certaines allusions qu'ils peuvent faire, notamment aux difficultés d'apprentissage de leurs élèves ou au fait que, comme le dit Sylvain, ceux-ci forment un *public* qui n'est pas toujours « *ouvert euh attentif* » (l. 25), les enseignants que j'ai interviewés fournissent assez peu d'éléments de description qui me permettraient de me faire une représentation des élèves auprès desquels ils sont amenés à enseigner.

Néanmoins, si, comme le concède Sylvain vers la fin de l'entretien, les « *les profs de philo* » (l. 281) semblent oublier « *complètement le corps* » (l. 278) des élèves, comme s'ils s'adressaient, « *en classe* » (l. 280), « *à des purs esprits* » (l. 280), le corps, qu'il s'agisse de celui des enseignants ou de celui des élèves, n'est pas absent du discours des enseignants que j'ai interviewés. Même s'il ne s'agit pas là d'une thématique explicite, néanmoins, comme l'avait repéré Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005b)⁷⁴² en montrant que certaines représentations, certains affects ou certaines significations (p. 11) « transitent par ce “pré-texte” du corps » (p. 11), plusieurs éléments d'énonciation m'ont porté à supposer qu'il pourrait s'agir d'une préoccupation commune aux enseignants que j'ai interviewés.

Ainsi, vraisemblablement en raison d'une métaphore fréquente dans le champ de l'enseignement et de l'éducation, celle du « remplissage » (Hameline, 1986, p. 31)⁷⁴³, métaphore qui témoigne du rôle significatif de l'oralité dans les fantasmes de formation (Kaës et al., 1975)⁷⁴⁴, certaines des images mobilisées par les enseignants que j'ai interviewés ont en commun, à travers la figure fantasmatisée de la voix ou de la bouche, une thématique alimentaire qui concerne à la fois le corps de l'enseignant et le corps de l'élève.

Corps de l'enseignant et savoir philosophique

Pour Marie, l'immixtion de la métaphore alimentaire dans son discours semble avoir pour fonction d'exprimer un ressenti qui présente un lien étroit avec le fait que l'enseignement de la philosophie serait ce qu'elle a « *de meilleur à donner* » (l. 288) à ses élèves et apparaîtrait comme étant « *de bien meilleure qualité* » (l. 289-290) ou comme « *ce qui a le plus de qualité* » (l. 293). Ces derniers, et non ses proches (l. 293-294), auraient ainsi « *la plus belle part du gâteau* » (l. 295).

De son côté, Jocelyne me confie qu'il y aurait, de sa part, « *une forme de d'orgueil euh très prométhéenne euh* » (l. 265) à vouloir « *remplir un rôle comme si les autres n'avaient pas pu le remplir* » (l. 257-258) à sa place, « *comme si les parents n'avaient pas joué ce rôle* » (l. 258-259). Cette réflexion est ce qui lui fait dire, en termes figurés, qu'elle arriverait ainsi « *comme la cerise sur le gâteau en terminale en disant maintenant je vais vous apprendre ce que c'est que la vie* » (l. 259-261). Dans cette séquence, la métaphore orale semble circuler des deux côtés de la relation d'enseignement : si Jocelyne *remplit* un rôle dont elle a pu montrer qu'il consiste à nourrir abondamment ses élèves « *avec des plats bien roboratifs* » (l. 105), elle me

742. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)

743. Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : ÉDITIONS ESF.

744. Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (1975). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

donne également à entendre ce qu'elle pourrait imaginer représenter fantasmatiquement pour ses élèves : un élément d'un tout dont elle serait un trait saillant, peut-être en raison de la mise en scène qu'elle dit imprimer à son enseignement et dont elle affirme être le centre.

Si ces deux images ne sont pas exactement identiques l'une à l'autre, néanmoins, la métaphore du gâteau, dans le discours de Marie et de Jocelyne, apparaît comme un indice potentiel d'une certaine identification de leur soi-enseignant (Blanchard-Laville, 2001)⁷⁴⁵ à l'objet que l'on consomme avec un certain plaisir. Ainsi Marie m'explique-t-elle qu'elle donne à ses élèves la meilleure part du gâteau, comme si elle s'offrait à ces derniers et comme si, en ce sens, dans cette fantasmatique de formation, il existait, sur le plan imaginaire, et comme Claude Pujade-Renaud en a fait l'hypothèse (Pujade-Renaud, 1983/2005a, p. 51)⁷⁴⁶, une « interpénétration entre corps du maître et corps de la classe ». De même, en s'identifiant à la cerise sur le gâteau, Jocelyne, inconsciemment, semble également former fantasmatiquement une représentation imaginaire d'elle-même dans laquelle elle s'offrirait à des élèves dont l'oralité aurait investi le savoir qu'elle représente et qu'elle leur offrirait en mettant celui-ci et en se mettant en scène elle-même.

Chacune selon des modalités psychiques qui leur sont propres, Marie et Jocelyne me donnent ainsi l'impression de tendre inconsciemment, dans leur évocation de leur pratique professionnelle, à incarner la philosophie — verbe que Jocelyne emploie à quatre reprises dans l'entretien (l. 212-213) —, comme si le savoir philosophique était un aliment dont une partie de leur corps, à savoir leur voix, formerait un vecteur idéal.

La métaphore du transvasement

Par ailleurs, à travers une référence implicite, mais incontestable, à une œuvre de Platon, *Le Banquet*, et comme si un imaginaire collectif irriguait une fantasmatique de formation commune, faite de symboles déjà prêts à l'emploi (Forrester, 1980/1984)⁷⁴⁷, Sylvain et Anna évoquent l'attitude des élèves à l'égard de l'apprentissage de la philosophie en termes de *contenants*. Ainsi, pour Sylvain, l'image qui sert à décrire l'élève est celle des *vases*, pour Anna, il s'agit des *cruches*. Dans un cas comme dans l'autre, la métaphore employée est celle du remplissage. Dans cette acception, ainsi que l'a souligné Daniel Hameline (Hameline, 1986)⁷⁴⁸, tandis que l'élève est conçu comme un « réceptacle » (p. 151), l'enseignant, de son côté, apparaît comme un « déverseur » (p. 151). Le discours qu'un enseignant tient au sujet du corps, comme l'avait repéré Claude Pujade-Renaud (Pujade-Renaud, 1983/2005b, p. 11), paraît ainsi s'inscrire « dans le champ d'une intercorporité, inséparable d'une intersubjectivité ». En décrivant en termes métaphoriques le corps de l'élève, l'enseignant, ainsi que le propose Claude Pujade-Renaud, dirait en effet quelque chose de la manière dont il s'éprouve lui-même « en

745. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

746. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)

747. Forrester, J. (1984). *Le langage aux origines de la psychanalyse*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1980)

748. Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : ÉDITIONS ESF.

fonction de l'autre » (p. 11-12), c'est-à-dire de l'élève.

Sylvain emploie la métaphore des « vases » (l. 142-144) afin de distinguer sa manière de faire cours d'un mode d'enseignement dans lequel il ne reconnaît plus l'évolution de sa pratique : « *je me vois pas dans une logique simplement de transmission voyez (longue respiration) comme si y avait d'un côté un vase plein et de l'autre un vase vide et qu'il fallait trans transvaser comme ça le savoir du maître euh* » (l. 141-144). Pour lui, l'acte d'enseigner doit viser à « *transformer* » (l. 145) et non pas simplement à transmettre (l. 146-147). Lorsque Anna emploie la métaphore des « *cruches* » (l. 64), elle semble le faire dans une perspective critique : il s'agit en effet pour elle de faire valoir l'idée selon laquelle la pratique de la philosophie serait indissociable de l'acte qui consiste à « *penser en première personne* » (l. 63) et c'est à cela qu'elle viserait à « *amener* » (l. 63) ses élèves. Mais ceux-ci, déplore-t-elle aussitôt, « *voudraient être des cruches* » (l. 64) qu'elle remplirait « *pis pouvoir ressortir* » (l. 65).

Dans leur témoignage, si la même métaphore est employée, il ne s'agit pas de la même critique : Sylvain désapprouve manifestement un modèle de transmission pédagogique dans lequel la hiérarchie entre « *le savoir du maître euh* » (l. 143-144) et des élèves qui sont « *de toute façon dans l'opinion* » (l. 136) et n'ont « *rien à dire ou à penser d'intéressant* » (l. 136-137), amènerait le maître à opérer un remplissage de l'élève, ce dont, pour Sylvain, le cours *ex cathedra* serait l'emblème.

Par ailleurs, déplorant le fait que ses élèves supporteraient mal de « *ne pas avoir de de réponse toute faite euh d'emblée ou alors euh très vite* » (l. 25-26), Anna me dit que « *ça ça les fatigue beaucoup (petit rire) ça les lasse beaucoup l'idée de de pas avoir la becquée quoi la becquée toute faite // euh ///* » (l. 27-29). Même si, comme je viens de l'esquisser, l'emploi de la métaphore du remplissage n'obéit pas aux mêmes inflexions que celle de la becquée, elle participe néanmoins d'une fantasmagorie de formation dont l'image centrale est celle d'un nourrissage peu satisfaisant sur le plan narcissique (Hameline, 1986)⁷⁴⁹, comme si l'acte d'enseigner la philosophie en classe de terminale ne pouvait être conçu qu'en étant étroitement lié à la satisfaction d'une condition pédagogique, celle du cheminement dont parle Anna ou de la visée d'une transformation psychique et intellectuelle, celle-là même qu'évoque Sylvain.

4.1.2.3. Des enseignants qui évoquent leurs élèves

À l'exception de Sabine et d'Anna qui évoquent explicitement les classes dont elles ont la responsabilité en désignant celles-ci au moyen des acronymes institués — ST2S, ES, S, STI, STG — aucun des autres enseignants que j'ai interviewés ne mentionne les classes qu'il rencontre. Comme je l'ai indiqué dans l'une des sections consacrée à l'analyse du corpus des entretiens⁷⁵⁰, je ne suis donc pas en capacité de me représenter distinctement les élèves qu'ils évoquent allusivement par ailleurs. Cette allusivité (Jullien, 2012)⁷⁵¹ étant patente dans leurs discours, je me suis attaché à relever des éléments d'énonciation au moyen desquels ils évoquent

749. Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : ÉDITIONS ESF.

750. Voir la section 2.2.2, 143.

751. Jullien, F. (2012). *Cinq concepts proposés à la psychanalyse. Chantiers, III*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.

indirectement leurs élèves.

Ce que savent les élèves

Certains enseignants, tels que Laurence et Sylvain, expriment leur souci d'enseigner la philosophie en composant avec ce que savent déjà les élèves. Ainsi Sylvain m'explique-t-il qu'« *on peut s'appuyer là-dessus // pour les mobiliser les mobiliser* » (l. 123), ce qui, pour lui, signifie « *aller les chercher là où ils sont // pour les amener euh vers euh les objectifs qui sont qui sont les nôtres* » (l. 124-125). En effet, me dit-il, les élèves « *connaissent beaucoup de choses ils ont une expérience de la vie même si elle est encore euh / très jeune* » (l. 122-123).

À l'opposé de cette attitude, Marie déclare que les élèves n'ont rien à lui apprendre (l. 324). Il semble que ce soit parce que, d'après elle, ils n'auraient pas acquis, du fait de leur jeunesse — « *ce sont des enfants ils ont dix-sept ans dix-huit ans ils viennent d'arriver au monde* » (l. 324-325) —, les outils adéquats qu'il leur aurait fallu posséder afin de faire face aux épreuves qu'ils ont peut-être, néanmoins, déjà traversées : « *ce qu'ils connaissent de la vie* » (l. 327), me dit-elle ainsi au sujet de ses élèves, « *ils l'ont subi de plein fouet quoi hein sans être armés pour l'analyser ils ont pas les concepts ils ont pas voilà ils savent pas formuler les questions donc c'est moi qui apporte tout c'est moi qui donne tout* » (l. 327-329). La jeunesse des élèves est également un argument que Laurence met en avant lorsqu'elle évoque la difficulté, par exemple, de transmettre l'expérience philosophique qui consiste à penser la réalité globale du désir : « *il est quand même très difficile aux élèves euh donc à ces jeunes gens qui ont dix-huit ans ou dix-sept ans de concevoir le désir autrement que positivement pour eux* » (l. 138-140).

Pour Sabine, le cours de philosophie peut permettre à des élèves de prendre conscience du fait qu'« *qu'il y a d'énormes confusions dans leurs esprits* » (l. 117), les élèves ayant, selon elle, « *besoin de clarté* » (l. 113). Le cours de philosophie offrirait ainsi à ces derniers la possibilité de « *remettre chaque chose à sa place essayer de définir les concepts distinguer les situations* » (l. 118-119). Cette ambition se heurte toutefois à une difficulté majeure : selon Sabine, en effet, les élèves rencontrent de très grandes difficultés à maîtriser la langue et à penser avec rigueur (l. 172-184), ce qui contribue à rendre difficile l'apprentissage de la philosophie. Or, il y a là, dans ce constat que dresse Sabine, un paradoxe dont l'écho, ressaisi dans mon contre-transfert de professeur de philosophie, me semble se retrouver dans les témoignages de Laurence et d'Anna : pour ces trois enseignantes, l'apprentissage et l'enseignement de la philosophie paraissent en effet dépendre très étroitement de compétences qui ne peuvent survenir, au mieux, qu'à l'issue de l'année de terminale et non au début de celles-ci. J'aurai l'occasion de revenir sur ce point dans la conclusion générale de ce travail.

4.1.3. Difficultés d'un enseignement

En dépit du fait que, comme je l'ai indiqué, les « *normes générales du travail intellectuel* » visées par le programme de philosophie de 2003, ne sauraient dépendre de « *la démonstration*

d'une culture et d'une capacité intellectuelle hors de portée » des lycéens⁷⁵², la philosophie n'en apparaît pas moins, dans le discours des enseignants que j'ai rencontrés, comme une discipline exigeante, tant pour les enseignants chargés d'en transmettre l'expérience que pour les élèves qui, en moins d'une année scolaire, doivent en acquérir les codes et les méthodes afin de réussir l'épreuve du baccalauréat. L'enseignement de cette discipline se heurte ainsi à de nombreuses difficultés qui, si elles sont aussi infléchies par des fantasmagories de formation individuelles, n'en présentent pas moins des objets communs qui traversent les discours de ces enseignants.

4.1.3.1. De l'oral et de l'écrit

Ainsi, pour Laurence, les exercices sur lesquels les élèves sont évalués au baccalauréat seraient un obstacle à l'intérêt que ces derniers pourraient porter à l'apprentissage de la philosophie. En effet, m'explique-t-elle, « *le discours plaît mais le passage par l'écrit euh les exercices de dissertation d'explication de texte ils sont vraiment très difficiles hein euh ils ont techniquement ils sont difficiles* » (l. 38-40). De ce fait, les élèves « *peuvent euh adorer les discussions qu'on peut avoir en cours et puis euh et puis ne pas réussir à l'écrit* » (l. 38-41). Dans le discours de Sabine, si le cours de philosophie offre aux élèves, comme à elle-même, une grande liberté de parole, en revanche, la préparation aux épreuves écrites de la dissertation et de l'explication de texte constitue une difficulté majeure du métier qu'elle exerce. Sabine m'explique ainsi que les élèves lui « *disent tout le temps mais madame c'est difficile j'ai du mal j'y arrive pas* » (l. 205-206). De façon similaire, pour Sylvain, il semble que l'une des principales difficultés auxquelles se heurte sa pratique d'enseignement soit étroitement liée aux effets, sur les élèves, de la prééminence institutionnelle accordée à l'écrit par rapport à l'oral : « *on vit effectivement dans un dans un dans un cadre où l'écrit est la norme* » (l. 254-255), me dit-il, ajoutant aussitôt que « *l'écriture est euh absolument prioritaire sur l'oral puisque les élèves passent le bac à l'écrit ils sont jugés à l'écrit* » (l. 256-257). Or, cette priorité ne serait pas sans effets sur le rapport des élèves à l'apprentissage de la philosophie. C'est la raison pour laquelle, pour Sylvain, le fait d'accorder « *peut-être un petit peu plus de place et d'importance à (claquement de langue) à l'expression orale euh de la pensée* » (l. 262-264) permettrait de « *débloquer / plus euh d'élèves qui se sentent un peu euh en difficulté sur euh sur l'écrit* » (l. 264-265). Anna m'explique également que pour « *des élèves qui sont euh pas habitués à rester euh faire une dissertation pendant quatre heures pour eux c'est un exercice proche de proche de la torture* » (l. 210-211). Dans l'ensemble des témoignages recueillis, les enseignants, quand ils évoquent les épreuves écrites du baccalauréat, me donnent ainsi l'impression d'éprouver de la compassion pour leurs élèves, comme si les exigences inhérentes à ces épreuves étaient précisément hors de portée des élèves qu'ils rencontrent. Par comparaison avec ces évaluations écrites, l'évocation des discussions entre élèves, dans le discours de Laurence, de Sabine et de Sylvain, apparaît non seulement comme un dispositif pédagogique d'apprentissage qui serait mieux adapté aux compétences de leurs élèves, mais également comme un moyen de *faire* de la philosophie et

⁷⁵². Programme de philosophie des séries générales applicables à la rentrée 2003 (Arrêté du 27 mai 2003. Bulletin officiel n° 25 du 19/06/2003).

non pas uniquement d'étudier celle-ci.

*

Dans cette dernière section de la partie qui était consacrée à l'analyse des entretiens, j'ai cherché à mettre en perspective des thématiques dont certains traits sont communs à plusieurs des enseignants que j'ai interviewés. Il me reste, à présent, à établir un bilan général de cette recherche.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu au terme de ce travail de recherche, il me faut conclure celui-ci. Compte tenu de la résonance psychique que revêt pour moi cette conclusion, notamment parce qu'elle marque symboliquement le terme d'un processus d'élaboration auquel j'ai consacré de nombreuses années, je souhaiterais, tout d'abord, dire quelques mots de cette étape finale. Puis, après avoir évoqué certains effets psychiques de ce travail doctoral sur l'évolution de ma posture de chercheur clinicien, j'exposerai les enseignements théoriques que je tire de cette recherche. Enfin, dans le prolongement des hypothèses et des résultats issus de cette thèse, je proposerai quelques ouvertures vers des recherches que cette dernière me semble dessiner.

RÉFLEXIONS

J'ai débuté ce travail en évoquant mes études de philosophie à l'université Paris Nanterre. Je souhaiterais revenir sur cette évocation de mes années de formation qui ont précédé ma carrière d'enseignant. Lorsque j'appris à rédiger une dissertation, au cours de ma deuxième année d'études universitaires, l'un des conseils de méthode que nous donna une enseignante au sujet de la conclusion était d'écrire celle-ci de préférence *avant* de rédiger l'introduction et *avant* d'entreprendre la rédaction du développement de la dissertation à partir du plan détaillé. Sur le moment, je ne compris pas clairement ce conseil : si la conclusion était le terme démonstratif de la dissertation, n'était-il pas nécessaire de rédiger d'abord et avant tout le développement ? Et n'était-il pas dans l'ordre des choses que la conclusion ne fût écrite qu'au terme de celui-ci ? La raison invoquée à l'appui de ce conseil de méthode, toutefois, n'était ni logique, ni philosophique. Ce conseil était commandé par une considération purement pratique. D'après cette enseignante, en effet, il était plus aisé de rédiger les grandes lignes d'une conclusion avant la fin du temps réglementaire de l'épreuve, soit quatre heures, en disposant alors de toute sa vivacité intellectuelle, qu'à l'issue de la rédaction du développement. Pour judicieux qu'il fut sur ce point, ce conseil n'en énonçait pas moins un curieux paradoxe, puisque la conclusion devait déjà être connue avant même le déploiement complet du développement. La dissertation m'apparut ainsi comme un exercice essentiellement démonstratif dont la part d'invention était nécessairement limitée, puisque son développement devait être rédigé à partir d'un plan détaillé qui offrait peu de place à la surprise.

Sans doute ne revient-il pas au même, tant d'un point de vue méthodologique que sur un plan symbolique, de rédiger la conclusion d'une dissertation et de concevoir la conclusion générale d'une thèse de doctorat. Mon intention, au demeurant, n'est pas d'opposer l'une à l'autre, comme si elles étaient en tous points comparables. Je souhaiterais seulement indiquer à quel point la conclusion de ce travail est profondément différente, dans sa nature, plus que dans ses

fins, d'une conclusion dont les enseignements seraient contenus analytiquement dans les prémisses d'une démonstration. Je souhaiterais dire en quoi, pour moi, cette conclusion marque le terme de cette recherche clinique d'orientation psychanalytique.

De Pascal et de Montaigne, à nouveau

La citation qui figure en exergue de ce travail et que j'ai déjà eu l'occasion de commenter brièvement⁷⁵³ est empruntée à un fragment des *Pensées* de Pascal (Pascal, 1670/1972). Dans une section de cette œuvre intitulée *Misère de l'homme sans Dieu*⁷⁵⁴, Pascal consacre plusieurs fragments à une critique de Montaigne et du projet directeur qui figure dans l'adresse des *Essais* au Lecteur, critique dont le motif principal réside dans une exclamation du fragment 62 : « Quel sot projet qu'il a de se peindre ! ». Dans le fragment 64, Pascal écrit : « Ce n'est pas dans Montaigne, c'est dans moi que je trouve tout ce que j'y vois. » Il n'est pas dans mon intention de commenter plus en avant ce fragment-ci. Je l'évoque à nouveau pour une autre raison que je vais exposer à présent.

Un travail psychique de subjectivation

Depuis mon engagement dans une reprise d'études dont j'ai parlé au début de ce travail et qui m'amena à me former à la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, j'ai souvent considéré ce dernier fragment de Pascal comme un symbole, sinon comme une expression, d'un certain travail *psychique* qu'une altérité mettrait en mouvement, que cette altérité soit celle d'un autre ou la sienne propre. En effet, si Pascal, en s'exprimant de cette manière, ne désigne pas du nom de travail psychique la lecture spécifique qu'il dit faire de l'œuvre de Montaigne, néanmoins, il me semble reconnaître, dans cette modalité particulière de lecture, ce que certains psychanalystes appellent une subjectivation, c'est-à-dire une mise en sens subjectivée, une « appropriation subjective » (Bertrand, 2005)⁷⁵⁵ d'une partie de sa propre réalité psychique. J'énoncerai ce travail spécifique de mise en sens dans les termes suivants : *ce que je dis, moi, Pascal, passe par une élaboration de ce qu'un autre que moi, Montaigne, produit sur moi comme effets de sens lorsque je lis son œuvre, les Essais.*

Si le souvenir de ce fragment a souvent été présent au cours de cette recherche, venant, selon l'expression de René Kaës (Kaës, 2008a, p. 163)⁷⁵⁶, comme « en surimpression » de mes lectures des entretiens, à la manière d'un schème qui eût orienté mon travail d'élaboration psychique, je n'avais cependant jamais été amené à envisager, autrement qu'intellectuellement, que cette remarque de Pascal à son propre sujet pût être aussi un indice d'une expérience d'auto-observation : en effet, en employant ces mots — « pas dans Montaigne », mais « dans moi » — Pascal, manifestement, témoigne d'une réflexivité sur lui-même qui suppose, à tout

753. Voir la section 1.1.3.1, page 44.

754. Il s'agit des fragments numérotés 62 à 65 dans l'édition de Léon Brunschvicg. Pascal. (1972). *Pensées*. Paris : Le Livre de Poche. Les *Pensées* ont été publiées à titre posthume en 1670.

755. Bertrand, M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation? *Le Carnet PSY*, 96(1), 24-27. doi : 10.3917/lcp.096.0024

756. Kaës, R. (2008). *Le complexe fraternel*. Paris : Dunod.

le moins, une part substantielle d'auto-observation, sinon d'auto-analyse. Ce n'est qu'au cours de cette recherche que cette idée d'auto-observation a émergé. Aussi, si je prends à témoin, à nouveau, ce fragment de Pascal, c'est parce qu'il est, pour moi, à l'image de certains effets psychiques que ce travail doctoral a suscités en moi et sur ma posture de chercheur clinicien. Ce travail venant à son terme, je souhaiterais dire quelques mots de ces effets.

Des effets de ce travail sur l'évolution de ma posture de recherche

Ainsi que j'ai déjà eu l'occasion de l'évoquer, les enregistrements des entretiens, leurs écoutes successives, puis une première série d'analyses du contenu latent de certains d'entre eux, parmi lesquels, en particulier, les entretiens avec Marie, Laurence et Sabine, suscitèrent en moi une certaine détresse. En effet, j'avais le sentiment que ces trois enseignantes avaient contourné la consigne et soigneusement limité leurs témoignages à des propos généraux sur la pédagogie qui n'étaient pas de nature à satisfaire certaines de mes attentes théoriques. De ce fait, dans une première phase de ma recherche et s'agissant spécialement des entretiens avec Marie et Laurence, je fus quasiment acquis à l'idée qu'il me faudrait faire de nouveaux entretiens.

Comme je mis un certain temps à le comprendre, cette première réaction était un effet de ma confrontation avec une partie de la réalité psychique des entretiens et, en particulier, avec le fait que de nombreux éléments des discours tenus par ces professionnels, lesquels sont aussi, comme moi-même, des professeurs de philosophie, entraînent en « résonance fantasmatique et affective » (D. Anzieu, 1981)⁷⁵⁷ avec certains aspects de mon propre rapport à l'acte d'enseigner. Ainsi, à l'issue de ma rencontre avec Marie, ressentant un profond désarroi, je ne compris pas immédiatement que j'occultais inconsciemment certains effets de sens et de vérité que son discours avait suscités en moi. En effet, en s'adressant à moi directement et en me demandant expressément, dès la première minute de l'entretien, ce que je voulais qu'elle me dise, et, plus particulièrement, si je voulais qu'elle me dise « *comment un prof de philo au bout de trente ans peut croire encore en son métier* » (l. 8-9), Marie, par ces paroles, contribuait inconsciemment à faire résonner en moi une part psychique de mon moi-enseignant qui était en souffrance : en comprenant sa question comme une insinuation potentielle — l'exercice de ce métier produit de la désillusion et il faut malgré tout continuer à travailler — et non comme une interrogation ouverte sur *son* propre devenir professionnel — comment continuer à enseigner alors qu'on a nécessairement changé parce qu'on vieillit ? —, c'était en partie ma propre ambivalence professionnelle que je ressentais à travers les effets de cette interrogation : face à toutes les difficultés inhérentes à ce métier du lien, devant les nombreuses occasions de désillusion et en dépit de la joie que l'acte de transmettre la philosophie peut procurer à certains moments, comment continuer à enseigner sans se voiler la face et tout en ayant conscience qu'une part d'une certaine duplicité paraît indispensable à l'exercice de ce métier ?

Puis, comme je l'ai rapporté au cours de ce travail, ma posture de recherche, de proche en proche, s'est infléchie. Apprenant progressivement à distinguer entre ma place en devenir de

⁷⁵⁷. Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre. Essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris : Éditions Gallimard.

chercheur clinicien et mon identité de professeur de philosophie, je me suis efforcé de laisser advenir, au cours de mes lectures des entretiens, en lieu et place de mes attentes théoriques, des associations psychiques auxquelles seule une élaboration de mon contre-transfert de professeur de philosophie pouvait me permettre d'accéder. Il s'est ainsi agi, peu à peu, de mieux distinguer les uns des autres, dans le matériel clinique que l'analyse des entretiens faisait émerger, plusieurs éléments : d'un côté, certaines associations psychiques que les discours des enseignants suscitaient en moi et dont des analyses successives pouvaient me permettre d'appréhender le contenu propre ; de l'autre côté, la part psychique de moi-même qui pouvait être en résonance avec ces mêmes discours.

Cette inflexion, qui a été pour moi l'occasion de vivre psychiquement ce que j'appréhendais jusqu'alors d'une manière seulement intellectuelle, est l'une des raisons majeures pour lesquelles cette conclusion marque, pour moi, le terme d'une recherche clinique d'orientation psychanalytique. Au terme de cette recherche, en effet, c'est une part significative non seulement de mon rapport au savoir philosophique et à la pratique de l'écriture, mais également de mon rapport à l'altérité, en moi et en dehors de moi, qui a été profondément remaniée.

ENSEIGNEMENTS

Comme je l'ai indiqué en débutant ce travail, puis rappelé dans le préambule du chapitre consacré à la mise en perspective des entretiens, je me suis engagé dans cette recherche doctorale dans la perspective de vérifier certaines hypothèses que j'avais élaborées à la suite de mes propres expériences professionnelles d'enseignant. Parmi ces hypothèses, l'une d'entre elles portait sur ce que j'avais appelé, à titre provisoire, le *bouleversement de la pratique de l'oralité savante*. Il s'agissait alors pour moi, dans cette première phase d'élaboration de mon objet de recherche, de vérifier l'incidence de schémas vidéoprojetés sur l'apprentissage d'élèves, vidéo-projection qui, en retour, aurait concouru à bouleverser une certaine pratique de la parole magistrale. Puis, comme je viens de le rappeler, réélaborant ces premières hypothèses et m'engageant dans la réalisation et l'analyse d'entretiens cliniques, je fus amené à modifier ma position à l'égard de mes attentes théoriques en consentant à laisser advenir en moi le matériel psychique associatif que mes lectures des entretiens faisaient affleurer. Alors, mieux à même d'appréhender ce matériel dans son originalité d'objet singulier, je pus faire l'expérience de voir émerger de nouvelles hypothèses.

Au terme de cette recherche, quel regard rétrospectif puis-je porter sur ces premières hypothèses qui avaient été élaborées avant toute confrontation avec le matériel empirique des entretiens ? Des analyses successives des discours tenus par les enseignants que j'ai rencontrés m'ont-elles permis d'en confirmer certains aspects ? Et quels sont, finalement, les enseignements et les hypothèses auxquels cette recherche m'a permis d'aboutir ?

L'exemplarité de la parole magistrale

Dans la partie consacrée à la pédagogie de l'enseignement de la philosophie au lycée⁷⁵⁸, j'ai souligné le fait que le programme d'enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales et technologiques⁷⁵⁹ obéit, dans ses lignes essentielles, à une double orientation pédagogique : d'un côté, le cours de philosophie, dont l'objectif principal est de « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale », a vocation à « développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle ». Il vise ainsi à « former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain ». De l'autre côté, dans la mesure où, comme l'indique ce texte réglementaire, les exercices de la dissertation et de l'explication de texte constituent les « formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie », cette double visée pédagogique requiert du professeur de philosophie qu'il doive⁷⁶⁰ « donner dans l'agencement de son cours l'exemple » des « démarches propres au travail philosophique⁷⁶¹ ». En effet, selon cet écrit officiel, c'est de cet exemple vivant que « l'élève pourra s'inspirer dans les développements qu'il aura à construire et dans l'approche des textes qu'il aura à expliquer ». Ces « démarches propres au travail philosophique » qui doivent être illustrées par le professeur dans sa classe consistent, notamment, à « introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument », ou encore « à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté ». L'exemplarité de la parole magistrale apparaît ainsi comme un élément pédagogique consubstantiel au cours de philosophie.

Les entretiens que j'ai menés me permettent-ils finalement de soutenir que certaines des difficultés dont souffriraient les professeurs de philosophie que j'ai interviewés sont un effet, comme je l'avais supposé initialement, de la difficulté à déployer une parole magistrale dans l'espace didactique de la classe, une parole démonstrative qui puisse fournir à des élèves un exemple pour l'écrit ? Sur ce point, les conclusions que je tire de cette recherche m'amènent à proposer une réponse nuancée.

758. Voir la section 1, page 83.

759. Programme de philosophie des séries générales applicables à la rentrée 2003 (Arrêté du 27 mai 2003. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 25 du 19/06/2003). Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>.

760. C'est le verbe *devoir* qui est employé dans ce texte réglementaire dans la dernière section consacrée à l'apprentissage de la réflexion philosophique.

761. Comme je l'ai indiqué dans la section consacrée aux textes officiels qui régissent l'enseignement de la philosophie en terminale, cette mention ne figure pas dans le programme d'enseignement des séries technologiques. Elle est remplacée par un paragraphe qui souligne l'importance de la « liberté pédagogique » du professeur de philosophie, lequel doit trouver « les médiations » indispensables à l'apprentissage des élèves de ces sections. Cela signifie qu'il peut envisager « des formes de travail qui ne s'en tiennent pas *au seul cadre de la leçon* (C'est moi qui souligne.) ». Programme d'enseignement de la philosophie dans les séries STG, STI, STI arts appliqués, STL, SMS, Hôtellerie. (Arrêté du 26 juillet 2005. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 7 du 01/09/2005). Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs7/MENE0501664A.htm>.

Un obstacle pédagogique à l'enseignement de la philosophie ?

S'agissant, en particulier, du rapport des enseignants que j'ai rencontrés à l'acte de transmettre à des élèves de terminale des éléments constitutifs d'une démarche philosophique que préconisent explicitement ces instructions du programme de 2003 que je viens d'évoquer⁷⁶², l'analyse des entretiens me semble avoir permis de confirmer certains aspects de ces hypothèses : je pense ici, plus particulièrement, à certaines difficultés pédagogiques que disent rencontrer des enseignants dès lors qu'il s'agit pour eux de déployer dans l'espace didactique de la classe, avec les élèves ou devant eux, certaines opérations intellectuelles que je viens de rappeler et qui, dans les textes officiels comme dans le discours de ces enseignants, seraient constitutives d'une certaine transmission de l'expérience philosophique. À titre d'exemple, je souhaiterais évoquer, brièvement, ce que certains des enseignants que j'ai interviewés ont pu me dire sur ce point. Laurence, qui définit l'acte de « *faire de la philosophie* » (l. 83-84) comme le fait de « *faire l'expérience de ce que c'est que l'expérience* » (l. 84), m'explique qu'il lui est difficile de mettre en œuvre, en classe, cette pratique exigeante de la philosophie. De son côté, Sylvain, justifiant le choix qu'il fait de privilégier dans ses cours des pratiques pédagogiques qui mobilisent l'image cinématographique, m'explique qu'« *une photographie produit tout de suite une émotion euh tandis qu'un texte philosophique souvent c'est abstrait c'est conceptuel ça paraît tout de suite un peu plus aride un peu plus froid* » (l. 211-213). Sabine, quant à elle, témoigne de ses difficultés à exposer à ses élèves la méthodologie de la dissertation et souligne le fait que cette dernière est « *très pénible à enseigner* » (l. 31-32). Enfin, Anna dit éprouver de grandes difficultés « *pour que la classe entière euh puisse être euh puisse cheminer* » (l. 12-13) comme elle le souhaiterait.

Selon toute vraisemblance, dans le discours de ces enseignants, la mise en œuvre de la parole magistrale que requiert le principe de la leçon de philosophie, leçon dont j'ai montré, en m'appuyant en particulier sur les travaux de l'historien Bruno Poucet (Poucet, 1999)⁷⁶³ qu'elle était, à bien des égards, un modèle canonique du cours de philosophie, rencontre, dans l'espace didactique de la classe tel que l'évoquent les enseignants que j'ai interviewés, des obstacles pédagogiques substantiels. Sur ce point, certains aspects des discours que j'ai analysés me confortent donc dans l'une des hypothèses avec lesquelles je m'étais engagé dans cette recherche : selon toute vraisemblance, la démonstrativité qui est officiellement requise par l'exercice d'une parole magistrale censée être exemplaire pour des élèves est difficile à mettre en œuvre dans certaines classes et cet empêchement pédagogique pourrait être l'une des sources potentielles d'une désidéalisation du métier d'enseignant concomitante d'une certaine souffrance professionnelle.

762. Programme de philosophie des séries générales applicables à la rentrée 2003 (Arrêté du 27 mai 2003. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 25 du 19/06/2003).

763. Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*. Paris : CNRS ÉDITIONS.

Une transmission difficile dont la complexité est l'objet même

Toutefois, la confirmation de cette hypothèse appelle plusieurs remarques. D'une part, ces difficultés pédagogiques procèdent aussi, comme y insistent ces enseignants, de la complexité d'une discipline et non pas seulement de la forme spécifique — la leçon — que devrait revêtir officiellement cet enseignement, en particulier dans les classes terminales des séries générales. En effet, tout en se référant à certaines normes communes du travail intellectuel en philosophie, normes officielles que j'ai rappelées à plusieurs reprises au cours de cette recherche, les enseignants que j'ai interviewés évoquent des pratiques pédagogiques dont les modalités sont assez différentes les unes des autres et ne semblent pas relever toutes exactement de la démonstrativité propre à la leçon. Ainsi, pour ne rappeler que deux exemples, si l'acte de philosopher se confond, pour Laurence, avec le fait de « *faire l'expérience de ce que c'est que l'expérience* » (l. 84), pour Anna, la transmission de l'expérience philosophique semble dépendre très étroitement d'une expérience concomitante, celle qui consiste à *cheminer* (l. 13) avec un groupe d'élèves. Dans tous les cas considérés, c'est la transmission même du geste philosophique, subjectivement vécue et évoquée dans l'ici et maintenant d'un entretien, qui semble difficile comme si, quelque différentes que soient les modalités pédagogiques de cette transmission, la difficulté d'enseigner la philosophie était consubstantielle à cette discipline particulière.

À cet égard, il y aurait donc, dans l'enseignement de la philosophie, une complexité irréductible qui rendrait difficile le geste d'en transmettre une certaine expérience. Sur ce point, l'évocation, dans le programme des séries technologiques⁷⁶⁴, de « médiations » que « doit aussi trouver » le professeur de philosophie afin de permettre aux élèves « de comprendre le sens et l'intérêt » des questions philosophiques abordées en cours, témoigne de la nécessité pédagogique de faire évoluer, jusque dans les séries générales, la forme d'un enseignement dont les sources historiques et symboliques, comme je l'ai souligné, sont anciennes⁷⁶⁵, et dont la pédagogie, fondée essentiellement sur l'exemplarité de la parole magistrale, ne semble plus complètement adaptée aux publics des lycées actuels.

Difficultés professionnelles et fantasmatisques de formation

D'autre part, et il s'agit là pour moi d'un aspect théorique central de cette recherche, l'évocation de ces difficultés pédagogiques, telles que celles-ci émergent dans le discours des enseignants interviewés, n'atteste pas complètement l'existence d'un problème nodal qui serait étroitement lié aux deux aspects de l'enseignement de la philosophie que je viens d'évoquer : d'un côté, le déploiement d'une parole magistrale, de l'autre côté, l'exigence pédagogique de mettre en œuvre certaines « démarches propres au travail philosophique⁷⁶⁶ ». En effet, si, comme je viens de le proposer, ces deux caractéristiques de cet enseignement contribuent, selon toute vraisemblance, à rendre ce dernier difficile, néanmoins, les difficultés d'ordre pédagogique et

764. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 7 du 01/09/2005. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs7/MENE0501664A.htm>.

765. Voir la partie consacrée à l'histoire de l'enseignement de la philosophie, chapitre 2, page 95.

766. Programme de philosophie des séries générales applicables à la rentrée 2003 (Arrêté du 27 mai 2003. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 25 du 19/06/2003).

didactique que disent rencontrer ces enseignants me semblent surtout témoigner de la part significative que recouvrent inconsciemment, dans leurs discours, des fantasmes de formation et des « scénarios inconscients » (Pechberty, 1999, p. 29)⁷⁶⁷ dont les mécanismes psychiques sont propres à chacun d'eux. À titre d'exemple, j'ai tenté de montrer, par hypothèse, que l'un des mouvements psychiques qui semble animer Anna et qu'elle appelle le *défi*, mouvement dont les ressorts pédagogiques sont manifestement philosophiques, pourrait être un effet d'un contre-investissement psychique inconscient par lequel elle se défendrait de mouvements projectifs persécutants pour sa personnalité professionnelle.

En d'autres termes, si l'acte d'enseigner la philosophie rencontre des difficultés inhérentes à certains écueils pédagogiques qu'évoquent tour à tour ces enseignants, l'évocation de ces difficultés, manifestement, est infléchie par des processus psychiques inconscients et par des modalités psychiques propres de lien au savoir philosophique. Le repérage de ces processus dans leurs discours me conforte ainsi dans l'hypothèse que fait Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2013b, p. 93-94) selon laquelle les enseignants « transmettent bien plus leurs propres modalités de rapport au savoir ou aux savoirs que des objets de savoir bien circonscrits et objectivables ». C'est la raison pour laquelle on peut se demander si, à partir d'une consigne dont l'énoncé eût été formulé différemment, le point nodal de certains de ces fantasmes de formation que l'analyse des entretiens a permis de faire émerger n'eût pas trouvé à s'exprimer dans des termes assez proches : par exemple, Laurence aurait-elle lié sa difficulté à enseigner la philosophie au fait de chercher, en classe, à « *faire l'expérience de ce que c'est que l'expérience* » (l. 84)? Et Jocelyne aurait-elle évoqué sa pratique d'enseignement dans les termes d'une mise en spectacle dont la « centration narcissique » (Pujade-Renaud, 1983/2005a, p. 140)⁷⁶⁸ eût été un élément aussi prégnant? Au terme de cette recherche, c'est l'hypothèse que je propose.

OUVERTURES

Je viens d'exposer les résultats et les hypothèses auxquels cette thèse m'a mené. Je souhaiterais, pour finir, proposer quelques pistes de recherches que l'analyse du matériel des entretiens, de proche en proche, a contribué à faire émerger et qui s'inscrivent ainsi dans le prolongement heuristique de ce travail.

Le rapport au savoir des élèves

Dans la conclusion de son ouvrage consacré à l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France (Poucet, 1999)⁷⁶⁹, Bruno Poucet exprimait son regret que les élèves des lycées fussent les grands absents de sa recherche. Je fais mien ce regret et je souhaiterais dire quelques mots de ce ressenti.

767. Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 127, 23-35.

768. Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)

769. Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*. Paris : CNRS ÉDITIONS.

Dans la première partie de ce travail⁷⁷⁰, j'ai relaté l'anecdote professionnelle qui m'avait amené, lors d'une année scolaire, d'un côté, à modifier de manière significative ma pratique de l'enseignement de la philosophie, puis, de l'autre côté, à m'engager, de proche en proche, dans une réflexion sur un projet de recherche doctorale qui serait consacrée à la pédagogie de l'enseignement de la philosophie au lycée. Je rappellerai l'essentiel de ce récit : un après-midi, alors que je me dirigeais vers la salle dans laquelle j'avais cours, j'aperçus un élève qui, me voyant arriver dans sa direction et, ainsi que je le suppose, comprenant, de ce fait, que le cours aurait lieu, tourna sa tête en direction du mur et fit mine de cogner celle-ci sur ce dernier à plusieurs reprises, en présence de certains de ses camarades. Observant ce geste et sans disposer d'aucun élément qui m'aurait permis de faire cette interprétation, je lui donnai aussitôt la signification d'un acte qui m'était intentionnellement adressé et l'interprétei comme un indice manifeste d'une souffrance psychique que cet élève éprouvait à suivre mes cours.

Dans la mesure où ce récit mettait en scène le ressenti supposé d'un élève auquel j'avais été particulièrement sensible, notamment parce que, par delà mon empathie à l'égard de la souffrance que je lui attribuai à ce moment précis, ce geste me heurtait dans mon narcissisme d'enseignant, j'aurais pu m'engager dans une recherche doctorale qui eût pu consister en des entretiens cliniques consacrés au rapport des élèves à l'apprentissage de la philosophie. J'aurais pu également souhaiter m'engager dans l'observation d'une classe de terminale et faire porter ma recherche sur l'apprentissage de la philosophie par des élèves. Pourtant, principalement pour des raisons que j'ai relatées dans la première partie de cette thèse⁷⁷¹, j'ai choisi de m'engager dans la réalisation d'entretiens.

Au terme de ce travail doctoral, plusieurs raisons m'amènent aujourd'hui à envisager une recherche, dans le cadre d'une observation clinique, sur le rapport au savoir d'élèves qui découvrent la philosophie. Ce sont ces raisons que je vais exposer à présent.

Observer des pratiques enseignantes

Si les enseignants avec lesquels je me suis entretenu n'évoquent que de loin en loin les élèves qu'ils rencontrent, ceux-ci, à des titres divers, sont incontestablement présents dans leurs discours. Toutefois, lorsqu'ils ne rapportent pas les propos de leurs élèves, ces enseignants prêtent à ces derniers des réactions physiques et psychologiques dont la description, ressaisie dans mon contre-transfert de professeur de philosophie, n'est pas sans me surprendre. Ainsi, quand Marie me dit que la philosophie contribue à faire du bien à ses élèves — « *ça fait du bien cette parole-là euh* » (l. 174-175), « *je sens que c'est rafraîchissant pour eux que c'est rafraîchissant pour eux* » (l. 176) —, j'aimerais être en situation, non pas de vérifier ce qu'elle me dit par une observation, mais d'observer ces effets qu'elle dit sentir chez ses élèves. De même, lorsque Laurence m'explique que ce qui est formidable, dans l'expérience qu'elle dit faire vivre à ses élèves, « *c'est l'émotion* » (l. 89) que ceux-ci « *ressentent eux-mêmes la joie le plaisir on les voit euh on les voit heureux* » (l. 89-90), ajoutant aussitôt « *moi je suis aux anges je suis parfaitement*

770. Voir la section 3.1.3, page 67.

771. Voir la section 3.1.3.2, page 69.

heureuse et eux sont aussi on les sent heureux heureux » (l. 89-91), j'aimerais être en capacité d'assister à une telle scène. Lorsque Sabine affirme qu'« *y a parfois des cours qui fonctionnent pas très bien les élèves sont fatigués je le suis aussi ça avance doucement et même parfois ça stagne beaucoup* » (l. 48-50) et ajoute qu'il « *y a des cours qui fonctionnent très très bien euh et euh dont on sort euh absolument réjoui* » (l. 50-51), j'aimerais, de même, assister à ce moment où elle dit éprouver une telle réjouissance. Lorsque Sylvain me rapporte que l'image, dans ses cours, se constitue comme « *un objet euh tiers je dirais qui se place là entre euh la parole de l'enseignant et puis la les élèves* » (l. 180-181), j'aimerais également me trouver dans sa classe afin d'observer les effets de cet objet tiers sur ses élèves. Enfin, je souhaiterais aussi être en mesure d'identifier les déceptions auxquelles Anna m'explique être confrontée lorsqu'elle me dit que ses élèves aimeraient avoir la « *becquée quoi la becquée toute faite* » (l. 28-29).

En m'exprimant ainsi, il ne s'agit pas pour moi de faire part d'un sentiment de suspicion, comme si je mettais en doute la sincérité des enseignants que j'ai rencontrés et l'authenticité de leurs témoignages. À travers ce désir d'observation, je retrouve un problème théorique rencontré au cours de mes études de philosophie, lorsque, en licence, à l'université Paris Nanterre, assistant à un cours magistral de Jean-Luc Marion dont l'intitulé était *Le phénomène et la connaissance d'autrui*, je pris connaissance des travaux théoriques de la phénoménologie. J'énoncerai ce problème dans les termes suivants : le phénomène que l'on perçoit est-il la chose elle-même ou en est-il une interprétation ? Et comment, sous ce rapport, considérer le discours au sujet du phénomène observé ? Tout discours n'est-il pas au moins autant discours sur le discours lui-même que discours sur le phénomène ? S'il s'agit là, dans une clinique d'orientation psychanalytique, d'un problème épistémologique classique (Ciccone, 1998)⁷⁷², je retrouve, dans ces questions, bien plus qu'un intérêt de connaissance (Habermas, 1968/1976)⁷⁷³, une part considérable de ma pulsion de chercheur : par comparaison avec les matériaux d'un entretien clinique, une observation ne me donnerait-elle pas accès à la chose même ?

Ces questions s'inscrivent dans le prolongement d'une impression qui m'a accompagné durant une grande partie de ce travail : je me suis en effet souvent demandé si mes analyses n'auraient pas gagné à être élaborées à partir d'un travail d'observation dans une classe. Dans l'espace didactique et psychique d'une classe de philosophie, par quels mouvements psychiques inconscients les interactions ordinaires d'un cours sont-elles infléchies ? À quels phénomènes, quels faits, quels processus les enseignants que j'ai interviewés assistent-ils, ordinairement, pour qu'ils aient pu me dire ce qu'ils m'ont dit ? Que peut-il se passer indépendamment d'eux pour qu'ils en viennent à exprimer leur ressenti de l'acte d'enseigner en recourant à des images plutôt qu'en cherchant à mettre des mots précis sur leurs éprouvés ? Et que pourrais-je en saisir au cours d'une série d'observations ?

Au terme de cette recherche, je ferai ainsi l'hypothèse qu'une observation ultra-clinique (Chaussecourte, 2014b)⁷⁷⁴ pourrait me permettre, d'un côté, d'appréhender certains éléments

772. Ciccone, A. (1998). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.

773. Habermas, J. (1976). *Connaissance et Intérêt*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1968)

774. Chaussecourte, P. (2014). Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, 19, 63-81.

du transfert didactique (Blanchard-Laville, 2001)⁷⁷⁵ d'un enseignant, mais également, de l'autre côté, de suivre sur une longue durée, l'évolution d'un professeur de philosophie dans sa pratique. En effet, si, comme l'ont souligné, en particulier, Marie, Laurence, Sylvain et Anna, le ressenti d'une conduite ou d'un style d'enseignement évolue au cours d'une carrière professionnelle, se transformant sans cesse sous l'influence de facteurs variés, liés, notamment, à l'âge ou à l'expérience, on peut penser qu'une observation ultra-clinique permettrait de saisir finement ces variations des modalités du rapport au savoir et à l'acte d'enseigner d'un professeur de philosophie.

Observer des élèves en situation d'apprentissage ?

Un autre aspect de cette thèse qui concerne plus spécifiquement les élèves m'incline à me projeter dans la perspective d'une recherche dont l'objet pourrait être une analyse des modalités psychiques du rapport au savoir d'élèves qui découvrent l'apprentissage de la philosophie au lycée. En effet, comme je l'ai exposé dans la mise en perspective des entretiens, les enseignants que j'ai rencontrés, lorsqu'ils évoquent leurs élèves, tendent assez souvent à reprocher indirectement à ces derniers soit de ne pas avoir déjà acquis les compétences intellectuelles qu'il leur faudrait posséder pour faire de la philosophie, soit, plus directement, de ne pas consentir à faire certains efforts psychiques et intellectuels jugés nécessaires à l'apprentissage de celle-ci. Or, il y a là, sur un plan strictement pédagogique, une critique dont j'ai souligné le paradoxe : peut-on, en effet, reprocher à un élève qui n'a pas encore *fait* de philosophie, de ne pas déjà, dès le début de son initiation, savoir en faire et, en ce sens, de ne pas posséder les aptitudes considérées comme étant indispensables à la pratique, sinon à l'étude de cette discipline ? Simultanément, et pour inscrire ce questionnement sur un plan d'abord strictement pédagogique, on peut se demander s'il est cohérent de reprocher à des élèves de ne pas fournir les efforts psychiques jugés consubstantiels à *sa* pratique de l'enseignement de la philosophie. Ce reproche, en effet, ne témoignerait-il pas d'une certaine difficulté psychique à accompagner des élèves dans une initiation qui peut être coûteuse pour ces derniers, tant sur un plan psychique que sur un plan intellectuel ?

Il ne s'agit pas là, pour moi, à travers cette question, et je tiens à souligner ce point, de porter un jugement sur certains des ressentis des enseignants que j'ai rencontrés. Mon questionnement vise à discerner, sur le plan clinique, par quels mécanismes psychiques inconscients cette critique pourrait être infléchie et amener ainsi un enseignant, inconsciemment, à déplorer que des élèves ne puissent pas supporter, comme le dit par exemple Anna, de « *ne pas avoir de réponse toute faite* » (l. 25) quand les questions posées en cours sont aussi peu futiles que celles qu'Anna dit adresser à ses élèves : « *j'ai l'impression que pour euh réfléchir aux questions de la philosophie euh que ce soit euh qui suis-je euh où vais-je etc.* » (l. 92).

En d'autres termes, il me semble que ce travail doctoral ouvre également sur des recherches cliniques qui pourraient porter sur une analyse des mécanismes psychiques que peut susciter

⁷⁷⁵. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

chez des élèves un enseignement de la philosophie. En effet, si, comme l'a proposé Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2010b)⁷⁷⁶, l'apprentissage d'un savoir s'accompagne, sur le plan psychique inconscient, de certaines « turbulences » émotionnelles (p. 151) qui seraient elles-mêmes des répliques du « séisme » « des premières confrontations de l'enfant avec le monde extérieur » (p. 156), on peut se demander à quels nouveaux *séismes* des élèves peuvent être exposés à travers l'apprentissage d'une discipline qui, comme je l'ai souligné en introduction, se caractérise fondamentalement par sa problématique.

L'analyse des pratiques professionnelles

Le dernier point que je souhaiterais aborder concerne plus particulièrement l'analyse clinique des pratiques professionnelles. Je me suis souvent demandé, au cours de cette recherche, de quelle manière j'aurais moi-même répondu à la consigne de l'entretien si celle-ci m'avait été posée dans les termes que j'ai choisis : *J'aimerais que vous me disiez, comme ça vous vient, comment vous vivez le fait d'enseigner la philosophie.* À de nombreuses reprises, j'ai cherché à comprendre, plus particulièrement, si le fait de tenter de répondre moi-même à cette consigne pourrait, non seulement, m'aider à identifier plus clairement une part des ressentis des enseignants que j'avais rencontrés, mais également, me donner une idée plus précise de ce que ceux-ci auraient pu, consciemment ou non, passer sous silence. Me prêtant alors oralement à cet exercice, mais sans aller jusqu'à enregistrer ma propre voix, je pris conscience du fait qu'en associant psychiquement moi-même à partir de cette consigne, mes pensées m'amenaient à évoquer, assez spontanément et, pour autant que je pouvais en juger, *sans détours*, des aspects du métier d'enseignant sur lesquels j'aurais souhaité entendre davantage les professeurs de philosophie que j'avais interviewés. Prenant le temps de mettre des mots assez précis sur des souvenirs d'expériences professionnelles personnelles auxquelles j'associais cette consigne, je m'entendais ainsi décrire, pas à pas, certains des ressentis qui peuvent m'êtreindre lorsque, dans mon exercice professionnel quotidien, je rencontre des difficultés à faire cours. Cet exercice, dont je fis part lors d'une séance du séminaire doctoral, m'amena ainsi à prendre plus clairement conscience d'un aspect de ma posture de recherche dont je ne mesurais pas toutes les incidences qu'il pouvait avoir sur mon appréhension du matériel clinique des entretiens. Dans une première phase de mon travail d'élaboration psychique autour de ces derniers, en effet, je me surpris à reprocher aux enseignants que j'avais rencontrés de ne pas avoir exprimé plus précisément leurs ressentis à l'égard de leur métier, comme si je déplorais en eux une incapacité à analyser cliniquement ces éprouvés psychiques. Pourtant, j'avais conscience qu'une part significative de ma capacité d'élaboration psychique de mes propres ressentis d'enseignant était un effet de ma formation à l'analyse clinique des pratiques professionnelles. Cet élément d'observation et d'élaboration de mon contre-transfert de chercheur m'amena ainsi, par une analyse de ce clivage, à modifier profondément l'attention que je portais au discours lors de l'analyse du contenu latent des entretiens.

⁷⁷⁶. Blanchard-Laville, C. (2010). À l'écoute des enseignants. Violences dans le lien didactique. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 55, 147-162. doi : 10.3917/rppg.055.0147.

Rétrospectivement, je ferai l'hypothèse qu'un travail clinique d'analyse des pratiques professionnelles pourrait permettre à des professeurs de philosophie de mieux distinguer les parts psychiques respectives que revêtent, dans le ressenti de leur acte professionnel, leur moi-enseignant et leur moi-élève ou leur moi-étudiant. On peut en effet supposer qu'une élaboration psychique de leur rapport au savoir et à l'expérience philosophiques qui tendrait à explorer, comme le propose Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2013b, p. 94)⁷⁷⁷, les modalités selon lesquelles ceux-ci ont été façonnés « dans leur histoire personnelle et professionnelle », pourrait contribuer à un certain allègement de la charge psychique que paraît recouvrer, dans l'évocation de leur enseignement, un certain clivage de leur identité professionnelle. Car, si, jusqu'à un certain point, ce clivage du moi professionnel peut être indispensable à l'exercice de ce métier, néanmoins, dans la mesure où, comme l'analyse Bernard Pechberty (Pechberty, 1999, p. 33)⁷⁷⁸, il tend aussi à remplacer un travail d'élaboration psychique, on peut se demander s'il ne risque pas de s'exercer en défaveur de l'enseignant, comme des élèves, l'un des risques professionnels de ce métier étant, comme l'a montré Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001, p. 262)⁷⁷⁹, « que ce travail psychique non effectué soit transporté dans nos espaces d'enseignement et se retrouve à la charge de nos enseignés. »

Cette thèse s'achève ainsi sur l'évocation de l'analyse clinique des pratiques professionnelles, dispositif dont j'avais mesuré tout l'intérêt pour ma pratique d'enseignant et qui m'avait amené à reprendre des études dans le champ de la clinique d'orientation psychanalytique. Cette évocation, si elle a, pour moi, valeur de symbole, témoigne, surtout, du sentiment qui m'a accompagné tout au long des analyses des entretiens et dans lequel les résultats de cette recherche m'ont conforté. J'énoncerai ce ressenti, pour finir, en proposant qu'un tel travail d'élaboration psychique de son rapport au savoir philosophique puisse être conçu comme un élément constitutif de l'enseignement de la philosophie. Au terme de ce travail, c'est un tel projet que j'appelle de mes vœux.

777. Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.

778. Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 127, 23-35.

779. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

RÉFÉRENCES

- Abettan, C. (2014). L'hystérie : une pathologie de l'attestation ? *PSN*, 12(3), 73-84.
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège, Belgique : Pierre Mardaga.
- Angelergues, J. (2005). Interprétation. Dans A. Mijolla de (Ed.), *Dictionnaire international de la psychanalyse* (p. 878-879). Paris : Hachette Littératures.
- Anzieu, A. (2010). Questions sur la nature et les fonctions des images. Dans A. Anzieu & S. M. Passone (Eds.), *Des images pour la pensée* (p. 29-39). Paris : Éditions In Press.
- Anzieu, D. (1959). *L'auto-analyse de Freud et la découverte de la psychanalyse* (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre. Essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris : Éditions Gallimard.
- Anzieu, D. (1994). *Le penser. Du moi-peau au moi-pensant*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D., Haag, G., Tisseron, S., Lavallée, G., Boubli, M., & Lassègue, J. (1993). *Les contenants de pensée*. Paris : Dunod.
- Arendt, H. (1981). *La vie de l'esprit*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1978)
- Arveiller, J. (2012). Épistémophilie. *Le Télémaque*, 41(1), 19-26. doi: 10.3917/tele.041.0019
- Assayag, L. (2016). Penser la confiance avec Paul Ricœur. *Études Ricœuriennes / Ricœur Studies*, 7, 34-44. doi: 10.5195/errs.2016.318
- Assoun, P.-L. (1982). Trouble du penser et pensée du trouble selon Freud. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 25, 77-106.
- Assoun, P.-L. (1989). Le sujet de l'oubli selon Freud. *Communications*, 49(1), 97-111. doi: 10.3406/comm.1989.1740
- Assoun, P.-L. (1995). *Freud, la philosophie et les philosophes*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1976)

- Augustin. (2002). *Le maître*. Paris : Klincksieck.
- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil. (Œuvre originale publiée en 1962)
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology. A cognitive view*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston.
- Avron, O. (1986). Engagement clinique et théorique dans la recherche. *Bulletin de psychologie*, 377, 797-799.
- Babut, D. (1994). Platon et protagoras : l'“apologie” du sophiste dans le Théétète et son rôle dans le dialogue. *Collection de la Maison de l'Orient méditerranéen*, 24(1), 197-234. Consulté sur http://www.persee.fr/doc/mom_0151-7015_1994_ant_24_1_1358
- Bachelard, G. (1989). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin. (Œuvre originale publiée en 1938)
- Baranger, P., Benoît, M., Tozzi, M., & Vincent, C. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris : Hachette.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, XXXIX(377), 801-804.
- Beeching, K. (2007). La co-variation des marqueurs discursifs bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez : une question d'identité ? *Langue française*, 154(2), 78-93. doi: 10.3917/lf.154.0078
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. Dans N. Mosconi, J. Beillerot, & C. Blanchard-Laville (Eds.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.

- Benjamin, W. (2000). L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique. Dans *Œuvres III* (p. 269-316). Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1939)
- Ben Slama, F. (1986). Le contre-transfert dans la recherche. De la notion au paradigme. *Bulletin de psychologie*, 377(XXXIX), 791-796.
- Benz, P. (2011). *Travailler en classe avec des cartes mentales*. Paris : Delagrave Édition.
- Berdot, P., Blanchard-Laville, C., & Camara Dos Santos, M. (1997). La construction de l'espace psychique dans la classe. Dans C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « l'écriture des grands nombres »* (p. 217-258). Paris : L'Harmattan.
- Bernstein, M. (1983). *The Tinderbox way*. Watertown, MA : Eastgate Systems.
- Bertrand, M. (2004). Questions épistémologiques. *Revue française de psychanalyse*, 68(5), 1645-1650. doi: doi.org/10.3917/rfp.685.1645
- Bertrand, M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation ? *Le Carnet PSY*, 96(1), 24-27. doi: 10.3917/lcp.096.0024
- Bion, W. R. (1982). *Transformations. Passage de l'apprentissage à la croissance*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1965)
- Bion, W. R. (1983). *Réflexion faite*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1967)
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2010). *Conditions de l'éducation*. Paris : Librairie Arthème Fayard/Pluriel. (Œuvre originale publiée en 2008)
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Éditions Stock.
- Blanchard-Laville, C. (1992). Au-delà du sujet didactique. *Revue Pratiques de formation*, 23, 77-93.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. (2006). L'analyse clinique de situations d'enseignement et de formation : un espace pour élaborer ses pratiques professionnelles. Dans *Conférence de*

- consensus*. Consulté sur http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Catherine_YELNIK_198.pdf
- Blanchard-Laville, C. (2008a). Du soin psychique aux enseignants. Psychopathologie du quotidien de l'enseignant. *Cliniques méditerranéennes*, 77(1), 159-176. doi: 10.3917/cm.077.0159
- Blanchard-Laville, C. (2008b). Effets d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique. Dans M. Cifali & F. Giust-Desprairies (Eds.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 87-105). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Blanchard-Laville, C. (2010a). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. Dans M. Cifali, M. Théberge, & M. Bourassa (Eds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 67-86). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2010b). À l'écoute des enseignants. Violences dans le lien didactique. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 55, 147-162. doi: 10.3917/rppg.055.0147
- Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71.
- Blanchard-Laville, C. (2013a). Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de psychologie clinique*, 41(2), 63-80. doi: 10.3917/cpc.041.0063
- Blanchard-Laville, C. (2013b). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. (2013c). Pour une rencontre bien tempérée autour de la transmission du (des) savoir(s). *Revue L'ERRE*, 109-117.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 111-162.
- Blanchard-Laville, C., & Geffard, P. (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Boillot, H. (2012). *Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003* (Thèse de doctorat, Paris 1 Panthéon-Sorbonne).

- Boillot, H. (2014, 4 février). *L'enseignement de la philosophie en France depuis 1945 et la question de sa démocratisation*. Consulté sur <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article182#nh5>
- Boirac, E. (1890). *La dissertation philosophique*. Paris : Félix Alcan.
- Botté Allain, F. (2017). *Être chef d'établissement. Étude clinique auprès de chefs d'établissement ayant participé à un groupe d'analyse des pratiques* (Thèse de doctorat, Paris Ouest Nanterre La Défense).
- Bourdieu, P. (1984). *homo academicus*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Boutroux, E. (1989). *Leçons sur Socrate*. Paris : Éditions universitaires.
- Bouveresse, J., & Derrida, J. (1989). *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de la philosophie*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Consulté sur <http://www.acireph.org/spip.php?article38>
- Bouveresse-Quilliot, R., & Quilliot, R. (1991). *Les critiques de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bringhurst, R. (2012). *The elements of typographic style* (4^e éd.). Seattle, WA : Hartley and Marks. (Œuvre originale publiée en 1992)
- Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 120, 2-20. Consulté sur <http://histoire-education.revues.org/index1829.html>
- Bruter, A. (2011). Les cadres de la parole enseignante. *Histoire de l'éducation*, 5-29. doi: 10.4000/histoire-education.2325
- Bueger-Vander Borgh de, C., & Lambert, J. (1994). Des représentations spatiales de concepts : pour quoi faire ? *Didaskalia*, 5, 73-89.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2003). *Mind map. Dessine-moi l'intelligence* (2^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Canguilhem, G. (1994). Du singulier et de la singularité en épistémologie biologique. Dans *Études d'histoire et de philosophie des sciences concernant les vivants et la vie* (7^e éd.,

- p. 211-225). Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Canivez, A. (1965). *Jules Lagneau, professeur et philosophe* (Thèse de doctorat, Strasbourg).
- Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans C. Chiland (Ed.), *L'entretien clinique* (p. 118-145). Paris : Presses Universitaires de France.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éditions du Seuil.
- Caumel de Sauvejunte, M. (2002). Une clinique sans (r)egard ? *Journal français de psychiatrie*, 16, 38-39. Consulté sur [10.3917/jfp.016.0038](https://doi.org/10.3917/jfp.016.0038)
- Caumont, F. (2007). Quand Œdipe rencontre la sphinge. *Imaginaire & Inconscient*, 20, 109-121. doi: [10.3917/imin.020.0109](https://doi.org/10.3917/imin.020.0109)
- Chabert, C. (2017). Féminin idéal. Idéal, idéalisation, idéaux. *Psychologie clinique et projective*, 23, 27-44. doi: [10.3917/pcp.023.0027](https://doi.org/10.3917/pcp.023.0027)
- Chaillou, M. (1988). Salut la lecture ! Entretien avec J.-B. Pontalis. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 37, 21-28.
- Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*. Paris : Éditions du Seuil.
- Charrier, B. (2009). *Approche clinique du travail en équipe pédagogique. Vers un rapport au savoir d'équipe ? Analyses de réunions concernant trois équipes d'enseignant(e)s de lettres modernes* (Thèse de doctorat, Paris Ouest Nanterre La Défense).
- Chaussecourte, P. (2010a). Observer seul, penser à plusieurs : modalités d'accompagnement clinique d'un chercheur. Dans M. Cifali, M. Théberge, & M. Bourassa (Eds.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 139-157). Paris : L'Harmattan.
- Chaussecourte, P. (2010b). Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*, 3, 39-53.
- Chaussecourte, P. (2010c, Septembre). Un dispositif pour conscientiser et élaborer son implication subjective lors d'observations directes. Dans *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation*. Consulté sur <https://plone.unige.ch/aref2010>
- Chaussecourte, P. (2013). En amont d'une éducation suffisamment bonne d'enseignant-chercheur. Dans P. Chaussecourte (Ed.), *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ? Convergences interdisciplinaires* (p. 47-64). Paris : Éditions In Press.

- Chaussecourte, P. (2014a). Le transfert didactique de Benoît : quelles évolutions ? Dans P. Chaussecourte (Ed.), *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles* (p. 69-105). Paris : L'Harmattan.
- Chaussecourte, P. (2014b). Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, 19, 63-81.
- Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.
- Chaussecourte, P., Blanchard-Laville, C., & Gavarini, L. (2007). Éthique et recherches cliniques. *Recherche et formation*, 52, 91-103. doi: 10.4000/rechercheformation.1226
- Chervet, B. (2008). Incidences et mise en abyme du travail de rêve. *Revue française de psychanalyse*, 72(4), 1137-1153. doi: 10.3917/rfp.724.1137
- Chiantaretto, J.-F. (2005). *Le témoin interne*. Paris : Éditions Flammarion.
- Ciccone, A. (1998). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.
- Ciccone, A. (2011). *La psychanalyse à l'épreuve du bébé. Fondements de la position clinique*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (1999). Métier "impossible" ? Une boutade inépuisable. *Le Portique*, 4, 1-11.
Consulté sur <http://leportique.revues.org/271>
- Cifali, M. (2008). Une pensée affectée pour l'action professionnelle. Dans M. Cifali & F. Giust-Desprairies (Eds.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 129-147). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Cornu, L. (1994). Le sens commun. Dans F. Marchal (Ed.), *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins* (p. 15-33). Paris : Centre National de Documentation pédagogique.
- Couture, M. (2017, mai). *Normes bibliographiques. Adaptation française des normes de l'APA*. Conférence présentée au GREP, Toulouse. Consulté sur http://benhur.teluq.quebec.ca/~mcouture/apa/normes_apa_francais.pdf
- Croquette, B. (1974). *Étude des réminiscences des essais dans l'œuvre de Pascal*. Genève : Droz.
- Da Rocha Miranda, E. (2004). L'amour entre l'hystérie et le féminin. *L'en-j-e lacanien*, 2,

- 33-43. doi: 10.3917/enje.002.0033
- Delahaie, J. (2013). Vers une analyse sémantique (presque) unitaire des multiples emplois de voilà à l'écrit et à l'oral. *Revue de sémantique et de pragmatique*, 33-34, 99-116.
- Consulté sur
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01087369/document>
- Denis, P. (2003). Emprise et perversion. *Filigrane*, 12(1), 71-82. Consulté sur
http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/filigrane/squelettes/docs/vol12_no1_printemps/6_DENIS_paul.pdf
- Denis, P. (2013). *De l'exaltation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Derrida, J. (1980). *La carte postale de Socrate à Freud et au-delà*. Paris : Flammarion.
- Descartes, R. (1988a). *Discours de la méthode*. Paris : Bordas. (Œuvre originale publiée en 1637)
- Descartes, R. (1988b). *Les règles pour la direction de l'esprit*. Paris : Bordas.
- Deschavanne, (2007). Peut-on sauver le soldat Socrate ? La crise d'identité de l'enseignement scolaire de la philosophie. *Le Débat*, 145(3), 53-68. doi: 10.3917/deba.145.0053
- Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion. (Œuvre originale publiée en 1967)
- Didi-Huberman, G. (2011). *Atlas ou le gai savoir inquiet*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Diet, E. (2001). Paradoxalités dans la formation et souffrance de l'identité professionnelle. *Connexions*, 75(1), 13-38. doi: 10.3917/cnx.075.0013
- Diet, E. (2007). Complexité de la clinique : contextualité, demande éducative et position psychanalytique. *Dialogue*, 177(3), 81-99. doi: 10.3917/dia.177.0081
- Dixsaut, M. (2001). *Métamorphoses de la dialectique dans les dialogues de Platon*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Dorey, R. (1981). La relation d'emprise. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 24, 117-140.
- Dorey, R. (1992). Le désir d'emprise. Discussion du rapport de Paul Denis sur « emprise et théorie des pulsions ». *Revue française de psychanalyse*, LVI, 1423-1432. Consulté sur
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54488484/f137.image.r=revue+française+de+psychanalyse.langFR>
- Dreyfus, D., & Khodoss, C. (1965). L'enseignement philosophique. *Les Temps Modernes*,

235, 1001-1047.

Droz, G. (1992). *Les mythes platoniciens*. Paris : Éditions du Seuil.

Dubost, M.-H. (2010). Modernité, individualisme et crise de l'école. *Le Télémaque*, 37(1), 117-140. doi: 10.3917/tele.037.0125

Duchesne, S. (2000). Pratique de l'entretien dit "non-directif". Dans M. Bachir (Ed.), *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique* (p. 9-30). Paris : Presses Universitaires de France. Consulté sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841927>

Dumont, J.-P. (1991). Introduction. Dans J.-P. Dumont (Ed.), *Les écoles présocratiques* (p. III-LXVII). Paris : Éditions Gallimard.

Dupeu, J.-M. (2000). Psychanalyse de l'enfant. La théorie du dépliage. *Enfances et Psy*, 12(4), 61-69. doi: 10.3917/ep.012.0061

Engel, P. (1998). Réinventer la philosophie générale. *Le Débat*, 101, 157-164. doi: 10.3917/deba.101.0157

Fabbri, V. (2015). Leçon de philosophie sans programme. Dans P. Mathias (Ed.), *Agrégation externe de philosophie. Rapport de jury* (p. 29-39). Consulté sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_ext/73/1/philo_486731.pdf

Fabiani, J.-L. (1983). Les programmes, les hommes et les œuvres. Professeurs de philosophie en classe et en ville au tournant du siècle. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, 3-20. doi: 10.3406/ars.1983.2184

Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. *Revue française de pédagogie*, 120, 49-58. doi: 10.3406/rfp.1997.1155

Forrester, J. (1984). *Le langage aux origines de la psychanalyse*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1980)

Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Éditions Gallimard.

Freud, S. (1967a). *L'interprétation des rêves* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1899)

Freud, S. (1967b). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Éditions Payot. (Œuvre

- originale publiée en 1901)
- Freud, S. (1968). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1981). Le moi et le Ça. Dans A. Bourguignon (Ed.), *Essais de psychanalyse* (p. 219-275). Paris : Éditions Payot. (Œuvre originale publiée en 1923)
- Freud, S. (1984). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1934)
- Freud, S. (1985a). De la fausse reconnaissance (déjà raconté) au cours du traitement psychanalytique. Dans J. Laplanche (Ed.), *La technique psychanalytique* (10^e éd., p. 72-79). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1913)
- Freud, S. (1985b). Le créateur littéraire et la fantaisie. Dans *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (p. 33-46). Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1908)
- Freud, S. (1986). *L'homme Moïse et la religion monothéiste. Trois essais*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1939)
- Freud, S. (1987). La négation. Dans J. Laplanche (Ed.), *Résultats, idées, problèmes* (2^e éd., Vol. II, p. 135-139). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1925)
- Freud, S. (1988). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1905)
- Freud, S. (1991a). *La naissance de la psychanalyse* (6^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1950)
- Freud, S. (1991b). Traitement psychique (traitement d'âme). Dans J. Laplanche (Ed.), *Résultats, idées, problèmes* (4^e éd., Vol. I, p. 1-23). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1890)
- Freud, S. (1992a). Conseils aux médecins sur le traitement analytique. Dans J. Laplanche (Ed.), *La technique psychanalytique* (10^e éd., p. 61-71). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1912)
- Freud, S. (1992b). Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques. Dans J. Laplanche (Ed.), *Résultats, idées, problèmes* (4^e éd., Vol. I, p. 135-143). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1911)
- Freud, S. (1992c). Les explications sexuelles données aux enfants. Dans J. Laplanche (Ed.),

- La vie sexuelle* (9^e éd., p. 7-13). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1907)
- Freud, S. (1996). Des transpositions pulsionnelles, en particulier dans l'érotisme anal. Dans J. Laplanche (Ed.), *Œuvres complètes/Psychanalyse* (p. 55-62). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1916)
- Freud, S. (2006). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1905)
- Freud, S. (2010). *Le délire et les rêves dans la Gradiva de W. Jensen*. Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1907)
- Freud, S. (2013). *L'inconscient*. Paris : Éditions Payot & Rivages.
- Freud, S., & Breuer, J. (1992). *Études sur l'hystérie* (11^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1895)
- Frommer, F. (2010). *La pensée PowerPoint. Enquête sur ce logiciel qui rend stupide*. Paris : La Découverte.
- Fédida, P. (2001). *Des bienfaits de la dépression. Éloge de la psychothérapie*. Paris : Odile Jacob.
- Gadamer, H.-G. (1995). L'inaptitude au dialogue. Dans H.-G. Gadamer (Ed.), *Langage et vérité* (p. 165-175). Paris : Gallimard.
- Gaillard, G. (2008). Se prêter à la déliaison. Narcissisme groupal et tolérance au féminin dans les institutions. *Connexions*, 90, 107-121. doi: 10.3917/cnx.090.0107
- Gaillard, G. (2011). Tolérer l'effraction, travailler à inclure. *Cliopsy*, 5, 7-23.
- Gaillard, G., & Pinel, J.-P. (2011). L'analyse de la pratique en institution : un soutien à la professionnalité dans un contexte d'emprise gestionnaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11(1), 85-103. doi: 10.3917/nrp.011.0085
- Gaillard, G., & Pinel, J.-P. (2012). Actif-passif, féminin-phallique : le travail des polarités au sein des équipes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14(2), 113-129. doi: 10.3917/nrp.014.0113
- Gauthier, M. (2002). Objet transformateur : objet transitionnel et transformationnel. *Revue française de psychanalyse*, 66(5), 1683-1686. doi: 10.3917/rfp.665.1683
- Gavarini, L., & Ottavi, D. (2006). Éditorial. De l'éthique professionnelle en formation et en

- recherche. *Recherche et formation*, 52, 5-11. Consulté sur <http://rechercheformation.revues.org/1202>
- Gendron, C. (2003). *Éduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude*. Paris : L'Harmattan.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris : Éditions du Seuil.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gosciny, R., & Uderzo, A. (1966). *Le combat des chefs* (2^e éd.). Paris : Hachette.
- Gourinat, M. (1994). *De la philosophie*. Paris : Hachette Livre.
- Goyard-Fabre, S. (2007). Parler, dire, penser. Du dialogisme transcendantal à l'érotétique générale. *Revue de métaphysique et de morale*, 54, 239-272. doi: 10.3917/rmm.072.0239
- Grataloup, N. (1990). La philosophie à l'épreuve de la dissertation. *Pratiques*, 68, 89-106. Consulté sur http://www.pratiques-cresef.com/p068_gr1.pdf
- Grataloup, N. (1994). Travail de la langue, travail de la pensée. Dans F. Marchal (Ed.), *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins* (p. 49-69). Paris : Centre National de Documentation pédagogique.
- Green, A. (1994). *Un psychanalyste engagé. Conversations avec Manuel Macias*. Paris : Calmann-Lévy.
- Green, A. (2000). *Le temps éclaté*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Green, A. (2002). *La pensée clinique*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Grenier, C. (2004). *Dépression et subversion. Les racines de l'avant-garde*. Paris : Éditions du Centre Pompidou.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72. doi: 10.3406/comm.1979.1446
- Guignard, M. (2017). *Devenir enseignant de mathématiques : étude des modalités du transfert didactique. Vers une prise en compte d'une parentalité psychique interne* (Thèse de doctorat, Paris Descartes).
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1968)

- Hadot, P. (1992). *Introduction aux « Pensées » de Marc Aurèle*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : ÉDITIONS ESF.
- Hegel, G. W. F. (1941). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris : Éditions Montaigne. (Œuvre originale publiée en 1807)
- Houzel, D. (2003). L'enveloppe psychique : concepts et propriétés. Dans D. Anzieu et al. (Eds.), *Les enveloppes psychiques* (p. 43-73). Paris : Dunod.
- Houzel, D. (2010). *Le concept d'enveloppe psychique* (2^e éd.). Paris : In Press.
- Hoyer, P. (2007). L'enseignement de la philosophie à l'épreuve de l'individualisme. De la crise du sens au retour du sens ? *Le Débat*, 145, 69–83. doi: 10.3917/deba.145.0069
- Ion, C., & Mougenot, E. (2017). Philosopher partout, philosopher de tout. *Revue de la BNF*, 54(1), 8-11. Consulté sur <https://www.cairn.info/revue-de-la-bibliotheque-nationale-de-france-2017-1-page-8.htm>
- Jaspers, K. (2015). *Einführung in die philosophie*. Munchen, Deutschland : Piper Verlag. (Œuvre originale publiée en 1953)
- Jaubert, A. (2008). Dire et plus ou moins dire. Analyse pragmatique de l'euphémisme et de la litote. *Langue française*, 160(4), 105. doi: 10.3917/lf.160.0105
- Jouvenot, C. (2003). Antigone. *Revue française de psychanalyse*, 67, 968-982. doi: 10.3917/rfp.673.0968
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses. Chantiers, I*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.
- Jullien, F. (2012). *Cinq concepts proposés à la psychanalyse. Chantiers, III*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.
- Kahn, P. (2006). La critique du "pédagogisme" ou l'invention de l'autre. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(4), 81-98. doi: 10.3917/lstdle.394.0081
- Kambouchner, D. (2007). L'éducation, question première. *Revue de métaphysique et de morale*, 56(4), 415-427. doi: 10.3917/rmm.074.0415
- Kambouchner, D. (2009). L'autorité pédagogique et la crise du sens des savoirs scolaires. *Le Télémaque*, 35(1), 97-112. doi: 10.3917/tele.035.0097
- Kant, E. (1980a). *Annonce de M. Emmanuel Kant sur le programme de ses leçons pour le*

- semestre d'hiver 1765-1766*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1765)
- Kant, E. (1980b). *Critique de la raison pure*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1781)
- Kant, E. (1980c). *Observations sur le sentiment du beau et du sublime*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1764)
- Kant, E. (1985). *Prolégomènes à toute métaphysique future qui pourra se présenter comme science*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1783)
- Kant, E. (1988). *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?* Paris : Librairie Philosophique J. Vrin. (Œuvre originale publiée en 1786)
- Kant, E. (1989). *Critique de la faculté de juger*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin. (Œuvre originale publiée en 1790)
- Kaës, R. (2008a). *Le complexe fraternel*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2008b). Le complexe fraternel archaïque. *Revue française de psychanalyse*, 72(2), 383-396. doi: 10.3917/rfp.722.0383
- Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, 34(1), 13-40. doi: 10.3917/cpc.034.0013
- Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (1975). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). Rhétorique et pragmatique : les figures revisitées. *Langue française*, 101, 57-71. doi: 10.3406/lfr.1994.5843
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théories et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- Lacan, J. (1975a). *Le séminaire. Livre I : Les écrits techniques de Freud*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1975b). *Le séminaire. Livre XX : Encore*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1991). *Le séminaire. Livre VIII : Le transfert*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lajonquière de, L. (2013). *Figures de l'infantile*. Paris : L'Harmattan.

- Lajonquière de, L. (2016). La relation maître-élève : entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49, 63-81. doi: 10.3917/lse.492.0063
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lardellier, P. (2006). *Le pouce et la souris. Enquête sur la culture numérique des ados*. Paris : Fayard.
- Laruelle, F. (1991). *En tant qu'un*. Paris : Éditions Aubier.
- Launay, J., & Zernik, (1998). *La dissertation philosophique : travaux d'approche*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Laupies, F. (2017). Mise en situation professionnelle : élaboration d'une séance de cours. Dans F. Burgbage (Ed.), *CAPES externe et CAFEP-CAPES. Rapport de jury* (p. 35-50). Consulté sur http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/ext/64/9/rj-2017-capes-externe-philosophie_836649.pdf
- Lauret, P. (2015). Composition de philosophie sans programme. Dans P. Mathias (Ed.), *Agrégation externe de philosophie. Rapport de jury* (p. 11-27). Consulté sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_ext/73/1/philo_486731.pdf
- Lavallée, G. (1993). La boucle contenante et subjectivante de la vision (sa rupture dans les états psychotiques). Dans D. Anzieu, G. Haag, S. Tisseron, G. Lavallée, M. Boubli, & J. Lassègue (Eds.), *Les contenants de pensée* (p. 87-127). Paris : Dunod.
- Lavallée, G. (2004). Transformer la destructivité par le travail de l'hallucinoire ? *Revue française de psychanalyse*, 68, 1727-1733. doi: 10.3917/rfp.685.1727
- Lavallée, G. (2007). Où suis-je ? *Revue française de psychanalyse*, 71, 115-134. doi: 10.3917/rfp.711.0115
- Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Du, M. (2014). Le constructivisme comme mythologie. *Revue de métaphysique et de morale*, 56(4), 449-468. doi: 10.3917/rmm.074.0449
- Leeman, D., & Vaguer, C. (2010). L'adverbe "un peu" comme modalisateur linguistique. Dans T. Nakamura, Laporte, A. Dister, & C. Fairon (Eds.), *Les tables. La grammaire du français par le menu. Mélanges en hommage à Christian Leclère* (p. 219-227). Louvain,

- Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Lerner Sei, S. (2009). *Le professeur d'Éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant* (Thèse de doctorat, Paris Ouest Nanterre La Défense).
- Lichtenstein, J. (2014). *Les raisons de l'art. Essai sur les théories de la peinture*. Paris : Éditions Gallimard.
- Lilti, A.-M. (2004). Négation d'un terme marqué et procédés de modalisation. *Langue française*, 142, 100-111. doi: 10.3406/lfr.2004.6794
- Lyotard, J.-F. (2012). *Pourquoi philosopher ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Maingueneau, D. (2005). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Marchal, F. (1994). *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins* (F. Marchal, Ed.). Paris : Centre National de Documentation pédagogique.
- Marion, J.-L. (1981). *Sur l'ontologie grise de Descartes. Science cartésienne et savoir aristotélicien dans les REGULAE*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Mauco, G. (1975). *Éducation et sexualité*. Paris : Armand Colin.
- Meirieu, P. (2008, novembre). *Faut-il en finir avec la pédagogie ?* Conférence présentée au GREP, Toulouse. Consulté sur http://www.meirieu.com/ARTICLES/GREP_CONF_pedagogie.pdf
- Mellier, D. (2003). Conflits, conflictualité et fonction contenante. *Cliniques méditerranéennes*, 68(2), 257-276. doi: 10.3917/cm.068.0257
- Mijolla de, A. (2005). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette Littératures.
- Mijolla-Mellor, S. (2003). Idéalisation et sublimation. *Topique*, 82, 93-108. doi: 10.3917/top.082.0093
- Mijolla-Mellor de, S. (2002). *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris : Dunod.
- Mijolla-Mellor de, S. (2006). *Le plaisir de pensée* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1992)
- Milner, M. (1993). L'écrivain et le désir de voir. *Littérature*, 90, 8-20. doi: 10.3406/litt.1993.2636

- Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2017). *Repères & références statistiques 2017 sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Consulté sur <http://www.education.gouv.fr/>
- Monnier, N., & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie*, 168, 59-73. Consulté sur 10.4000/rfp.1750
- Montaigne. (1980). *Essais*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1588)
- Montefiore, A. (2004). Doing philosophy. Faire de la philo. *Rue Descartes*, 45-46(3), 147-165. doi: 10.3917/rdes.045.0147
- Mosconi, N. (1986). De l'application de la psychanalyse à l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 75, 73-79.
- Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi (Eds.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 75-97). Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2010). Les approches cliniques du processus enseigner-apprendre. *Recherche et formation*, 63, 117-118.
- Mosconi, N., Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Muglioni, J. (1992). La leçon de philosophie. *Bulletin de liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles*, 25-37. Consulté sur <http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/dictionnaire/dic.lec.phiBL01.pdf>
- Munari, F. (2004). Processus d'écriture et processus psychanalytique dans l'écriture. *Revue française de psychanalyse*, 68(5), 1773-1779. doi: 10.3917/rfp.685.1773
- Méloni, D., & Petit, L. (2016). Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler. *Cliopsy*, 15, 59-71.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge. Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. New York, NY : Routledge. (Œuvre originale publiée en 1998)
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. *Florida Institute for Human and Machine Cognition*. Consulté

- sur <http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Obin, J.-P. (2009). Une réforme structurelle et non pédagogique, entretien avec André Legrand, ancien directeur des lycées et collèges au ministère de l'Éducation nationale. *Regards sur l'actualité*, 353. Consulté sur <http://www.jpobin.com/pdf19nov09/2009>
- Oppermann-Marsaux, E. (2006). Les origines du présentatif voici/voilà et son évolution jusqu'à la fin du XVIIe siècle. *Langue française*, 149(1), 77-91. doi: 10.3917/lf.149.0077
- Ottavi, D. (2006). La pédagogie comme science. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(4), 99-110. doi: 10.3917/lstdle.394.0099
- Ottavi, D. (2010). Le défi d'enseigner aujourd'hui. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 13-27. doi: 10.3917/nrp.009.0013
- Ottavi, D. (2013). La ressource de l'autodidaxie. Dans B. Pechberty, F. Houssier, & P. Chaussecourte (Eds.), *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ? Convergences interdisciplinaires* (p. 65-76). Paris : Éditions In Press.
- Ottavi, D. (2016). Faire avec les manques. Enseigner quand même. *Cliopsy*, 16, 103-113.
- Panaccio, C. (2011). *Qu'est-ce qu'un concept ?* Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Pantieri, L., & Gordini, T. (2012). *L'arte di scrivere con Latex*. Consulté sur http://www.lorenzopantieri.net/LaTeX_files/ArteLaTeX.pdf
- Pascal, B. (1954). *Les Provinciales*. Paris : Éditions Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1656)
- Pascal, B. (1972). *Pensées* (L. Brunschvicg, Ed.). Paris : Librairie Générale Française. (Œuvre originale publiée en 1670)
- Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 127, 23-35.
- Pena-Ruiz, H. (1996). *Philosophie. La dissertation*. Paris : Larousse Bordas.
- Perrenoud, P. (1994). Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie. *Cahiers pédagogiques*, 325, 68-71. Consulté sur <http://www.unige.ch/fapse/SSE/>

- teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_08.html
- Perrenoud, P. (1995). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, 20, 107-124. Consulté sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_08.html
- Perrin, A. (1994). Une didactique de la philosophie est-elle possible? *Cahiers philosophiques*, 60. Consulté sur http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/didactique.htm#_ftnref9
- Perrin, A. (1996). L'histoire des idées et la didactique : deux dangers pour l'enseignement philosophique. *Les Temps Modernes*, 590. Consulté sur <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/histoiredidact.htm>
- Perrin, A. (2013). L'évaluation : le point de vue d'un inspecteur. *Cahiers Économie et Gestion*, 118. Consulté sur <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/evaluationprofphilo.htm>
- Perrin, L. (2012). Modalisateurs, connecteurs, et autres formules énonciatives. *Arts et Savoirs*, 2. Consulté sur <http://aes.revues.org/500>
- Pessel, A. (1998). La philosophie des programmes actuels de philosophie. *Le Débat*, 101, 21-36. doi: 10.3917/deba.101.0165
- Pinto, L. (1983). L'école des philosophes. La dissertation de philosophie au baccalauréat. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, 21-36.
- Pinto, L. (2000). L'inconscient scolaire des philosophes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 48-57.
- Pontalis, J.-B. (1997). *Ce temps qui ne passe pas*. Paris : Éditions Gallimard.
- Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*. Paris : CNRS ÉDITIONS.
- Poucet, B. (2001a). De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, 89, 95-120. Consulté sur <http://histoire-education.revues.org/844>
- Poucet, B. (2001b). La difficile mutation d'un programme : la démocratisation de l'enseignement de la philosophie en France. Dans C. Carpentier (Ed.), *Contenus*

- d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures* (p. 271-289). Paris : L'Harmattan.
- Poucet, B. (2004). La « classe de philosophie » dans son histoire. *Côté Philo. Le journal de l'enseignement de la philosophie*, 4, 11-15. Consulté sur <http://www.acireph.org>
- Poucet, B. (2005). Quelle identité pour les professeurs de philosophie ? (1809-2000). Dans P. Caspard, J.-N. Luc, & P. Savoie (Eds.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire* (p. 285-300). Paris : Institut national de recherche pédagogique. Consulté sur http://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2005_act_28_1_9258
- Poucet, B. (2006). Histoire de la dissertation de philosophie dans l'enseignement secondaire. *Côté Philo. Le journal de l'enseignement de la philosophie*, 9, 5-21. Consulté sur <http://www.acireph.org>
- Prak-Derrington, E. (2014, octobre). Anaphore, épiphore co. la répétition réticulaire. Dans L. Gaudin-Bordes & G. Salvan (Eds.), *Figures du discours et contextualisation*. Consulté sur <http://revel.unice.fr/symposia/figuresetcontextualisation/index.html?id=1505>
- Puget, J. (2006). Penser seul ou penser avec un autre. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 46(1), 31-40. doi: 10.3917/rppg.046.0031
- Pujade-Renaud, C. (2005a). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)
- Pujade-Renaud, C. (2005b). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Œuvre originale publiée en 1983)
- Rabatel, A. (2001). Valeurs énonciative et représentative des 'présentatifs' c'est, il y a, voici/voilà : effet point de vue et argumentativité indirecte du récit. *Revue de sémantique et de pragmatique*, 43-74. Consulté sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00433041>
- Raffin, F. (2002, novembre). *Les pratiques dans l'enseignement de la philosophie en terminale*. Communication présentée à la Journée sur l'enseignement de la philosophie, Paris, France. Consulté sur <http://www.appep.net/mat/2012/06/raffin01.pdf>
- Rayou, P. (2010). Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 171, 41-48. doi: 10.3917/lfa.171.0041

- Revault d'Allonnes, C., Assouly-Piquet, C., Ben Slama, F., Blanchet, A., Douville, O., Giami, A., ... Samalin-Amboise, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines. Documents, méthodes, problèmes*. Paris : Bordas.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires LE ROBERT.
- Richez, F. (2005). La mêlée platonicienne du philosophe et du sophiste. *Cahiers philosophiques*, 102, 83-108. Consulté sur <http://www.educ-revues.fr/CPHIL0/AffichageDocument.aspx?iddoc=34115>
- Ricœur, P. (1955). *La parole est mon royaume* (Vol. 4). Consulté sur <http://leportique.revues.org/263>
- Ricœur, P. (1989). L'éthique, la morale et les règles. *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, 24, 52-59. doi: 10.3406/chris.1989.1347
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit 3. Le temps raconté*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rinaudo, J.-L. (2002). *Des souris et des maîtres. Rapport à l'informatique des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Rinaudo, J.-L. (2009). Archéologie d'une approche freudienne des technologies de l'information et de la communication. *Cliopsy*, 2, 17-25.
- Rinaudo, J.-L. (2015). Être à l'école numérique aujourd'hui. *Le sujet dans la cité*, 6, 103-112.
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rolland, J.-C. (2012). Créativité du processus primaire. *Revue française de psychanalyse*, 76(3), 679-693. doi: 10.3917/rfp.763.0679
- Roman, J. (1988). La parole enseignante. Dans J. Message, J. Roman, & E. Tassin (Eds.), *A quoi pensent les philosophes ?* (Vol. 102, p. 166-169). Paris : Autrement Revue.
- Rouchy, J.-C. (2008). *Le groupe, espace analytique. Clinique et théorie*. Toulouse : Éditions Érès.
- Rouchy, J.-C. (2009). Transmission intergénérationnelle dans le groupe d'appartenance. *Dialogue*, 186, 149-160. doi: 10.3917/dia.186.0149
- Roussillon, R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*. Paris : Presses Universitaires de

France.

- Roussillon, R. (2006). Pour introduire la question du langage du corps et de l'acte. *Le Carnet PSY*, 7(111), 36-40. doi: 10.3917/lcp.111.0036
- Roussillon, R. (2013). Diversité et complexité des pratiques cliniques. *Cahiers de psychologie clinique*, 40(1), 29-45. doi: 10.3917/cpc.040.0029
- Roussillon, R., & Dubouchet, D. (2006). Regards sur la souffrance. Échange avec René Roussillon. *Gestalt*, 30(1), 73-87.
- Roustang, F. (2009). *Le secret de Socrate pour changer la vie*. Paris : Odile Jacob.
- Russell, B. (1989). *Problèmes de philosophie*. Paris : Payot. (Œuvre originale publiée en 1912)
- Récanati, F. (1979). Insinuation et sous-entendu. *Communications*, 30, 95-106. doi: 10.3406/comm.1979.1449
- Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société*, 123(1), 37-52. doi: 10.3917/lc.123.0037
- Samalin-Amboise, C. (1986). La prise de distance ou l'autre scène de l'implication. *Bulletin de psychologie*, 377(XXXIX), 809-815.
- Sarremejane, P. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires*. Paris : L'Harmattan.
- Sautet, M. (1995). *Un café pour Socrate*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Schiffter, F. (2002). *Pensées d'un philosophe sous Prozac*. Paris : Éditions Milan.
- Schneider, M. (1982). A quoi penses-tu ? *Nouvelle revue de psychanalyse*, 25, 7-35.
- Scocco, A. (2008). *Costruire mappa per rappresentare e organizzare il proprio pensiero*. Milano, Italie : FrancoAngeli.
- Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*, 3(1), 61-67. Consulté sur <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>
- Solère-Queval, S. (1992). Du bon usage des mythes. Mythe et paradigme chez Platon. *L'école des philosophes*, 2, 133-146.
- Soulié, C. (1995). Apprentis philosophes et apprentis sociologues. *Sociétés contemporaines*, 21, 89-101. doi: 10.3406/socco.1995.1421
- Soulié, C. (1997). Profession philosophe. *Genèses*, 26, 103-122. doi:

10.3406/genes.1997.1434

Sperber, D., & Wilson, D. (1986). Façons de parler. *Cahiers de linguistique française*, 7, 9-26.

Spoiden, A., & Patris, S. (2017, juin). *Rédaction des références bibliographiques selon les normes de l'American Psychological Association*. Conférence présentée au GREP,

Toulouse. Consulté sur

<https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/77f5b588-4a52-476a-b021-ca8f70548fcb/>

[Norme20APA_juillet17_EN.pdf?guest=true](https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/77f5b588-4a52-476a-b021-ca8f70548fcb/Norme20APA_juillet17_EN.pdf?guest=true)

Szipirko, J. (1995). L'hystérie et la subversion du savoir. *Anuario de Psicologia*, 67, 15-29.

Consulté sur <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61298/88879>

Thiriet, J.-L. (1999). Sur l'enseignement de la philosophie. *Le Débat*, 103, 189-192. doi:

10.3917/deba.103.0189

Tisseron, S. (1989). Des mots et des images : le rôle des images dans la cure. *Revue française de psychanalyse*, LIII(6), 1993-1997.

Tisseron, S. (2003). L'image comme processus, le visuel comme fantasme. *Cahiers de psychologie clinique*, 20(1), 125-135. doi: 10.3917/cpc.020.0125

Tisseron, S. (2010). *Comment Hitchcock m'a guéri. Que cherchons-nous dans les images ?*

Paris : Librairie Arthème Fayard/Pluriel. (Œuvre originale publiée en 2003)

Tozzi, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue française de pédagogie*, 103, 19-32. Consulté sur

http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF103_2.pdf

Tozzi, M. (1999). *Pourquoi enseigner la philosophie ?* Consulté sur [https://](https://www.philotozzi.com/1999/11/pourquoi-enseigner-la-philosophie/)

www.philotozzi.com/1999/11/pourquoi-enseigner-la-philosophie/

Tozzi, M. (2009). *La didactique de la philosophie en France : vingt ans de recherche (1989-2009)* (Vol. 39). Consulté sur

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38984>

Tozzi, M., & Solère-Queval, S. (2004). Le rôle du maître dans des discussions à visée

philosophique à l'école primaire et au collège. Dans M. Tozzi & R. Étienne (Eds.), *La*

- discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherches* (p. 75-94). Paris : L'Harmattan.
- Tufte, E. R. (2006). *The Cognitive Style of PowerPoint : Pitching Out Corrupts Within*. Cheshire, CT : Graphics Press LLC.
- Tufte, E. R. (2013). *The visual display of quantitative information*. Cheshire, CT : Graphics Press LLC.
- Vallée, M.-A. (2010). Quelle sorte d'être est le soi ? Les implications ontologiques d'une herméneutique du soi. *Études Ricœuriennes / Ricœur Studies, 1*, 34-44.
- Vandendorpe, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris : La Découverte.
- Vion, R. (2011). La modalisation. Un mode paradoxal de prise en charge. Dans P. Dendale & D. Coltier (Eds.), *La prise en charge énonciative* (p. 75-91). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Wainrib, S. (2006). La psychanalyse, une question de subjectivation ? *Le Carnet PSY, 109*, 23-25. doi: 10.3917/lcp.109.0023
- Wainrib, S. (2010). L'interprétation et quoi d'autre ? *Revue française de psychanalyse, 74*, 747-759. doi: 10.3917/rfp.743.0747
- Waquet, F. (2000). Parler. La disparition historiographique de la parole magistrale. *Actes de la recherche en sciences sociales, 135*, 39-47.
- Waquet, F. (2003). *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir, XVIe-XXe siècle*. Paris : Albin Michel.
- Wehle, W. (2010). Trauma et éruption : la littérature comme mise en scène de l'inconscient. Réflexions sur Corinne ou l'Italie de Madame de Staël. *Revue d'Histoire littéraire de la France, 110*(1), 35-64. Consulté sur <http://www.jstor.org/stable/40535305>
- Widlöcher, D. (2006). Réalité psychique et vérité historique : modèle explicatif ou descriptif ? *Topique, 2*(95), 15-25. doi: 10.3917/top.095.0015
- Winnicott, D. W. (1988). *Conversations ordinaires*. Paris : Éditions Gallimard.
- Yelnik, C. (2005a). *Face au groupe-classe. Discours de professeurs*. Paris : L'Harmattan.
- Yelnik, C. (2005b). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation, 50*, 133-146.

Yelnik, C. (2007, août). *Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation*. Communication présentée au Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007. Consulté sur <http://www.congresintaref.org>

Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 3, 7-17.

Zarader, J.-P., Méheut, M., Jaigu, C.-M., & Gillespie, C. (1993). *La leçon de philosophie*. Paris : EDITIONS MARKETING.

INDEX DES NOMS CITÉS

- Érasme, 234
- Abettan, 164, 165
- Adam, 200
- Agathon, 325
- Alain, 102, 103
- Alcibiade, 325, 371
- Alexandre, 102
- Alquié, 43
- Amade-Escot, 81
- Angelergues, 51
- Antigone, 376
- Anzieu, Annie, 255
- Anzieu, Didier, 24, 69, 105, 125, 126, 135, 177–179, 213, 214, 227, 236, 237, 250, 255, 281, 397
- Arendt, 24
- Aristote, 25, 44, 355, 376
- Arveiller, 35
- Assayag, 165
- Assouly-Piquet, 134, 152
- Assoun, 44, 333, 380
- Augustin, 68, 256
- Aulagnier, 292, 293, 295
- Austin, 72, 151
- Ausubel, 66
- Avron, 39
- Bénard, 98
- Babut, 315
- Bach, Anna Magdalena, 343
- Bach, Jean-Sébastien, 343
- Bachelard, 105
- Bachir, 147
- Baranger, 122
- Bardin, 38, 148, 150–153, 204
- Barus-Michel, 35–37, 41
- Beeching, 318
- Beillerot, 134, 187
- Ben Slama, 41, 45, 134, 152
- Benjamin, 217
- Benoît, 122
- Benz, 66
- Berdot, 135, 136
- Bergson, 103
- Bernstein, 38
- Bertrand, 44, 137, 210
- Bion, 24, 63, 194, 335, 373, 377
- Blais, 27, 29, 68, 96
- Blanchard-Laville, 13, 24, 25, 29, 40, 45, 50, 55, 58, 63, 65, 66, 70, 74, 75, 88, 133–137, 151, 153, 159, 186, 187, 202, 203, 207, 220, 224, 239, 256, 257, 295, 331, 359, 363, 364, 369, 371, 373, 377, 387, 389, 402, 405–407
- Blanchet, 74, 134, 147, 152, 153
- Boillot, 144, 301
- Boirac, 101, 102
- Botté Allain, 145, 146
- Botticelli, 228
- Boubli, 236
- Bouillaguet, 152
- Bouillet, 134
- Bourassa, 136
- Bourdieu, 28
- Boutroux, 26, 166, 325
- Bouveresse, 215
- Bouveresse-Quilliot, 135

- Breuer, 227
 Bringhurst, 17
 Brisson, 186
 Brown, 72
 Brunschvicg, 44, 396
 Bruter, 67, 96, 119
 Bueger-Vander Borgh de, 68
 Burbage, 115, 116
 Buzan, 66

 Cañas, 66
 Camara Dos Santos, 135, 136
 Canguilhem, 25, 380
 Canivez, 103
 Caspard, 123
 Castarède, 133, 136
 Castoriadis, 188, 189
 Caumel de Sauvejunte, 133
 Caumont, 162, 166
 Chabert, 185
 Chaillou, 329
 Charbonnier, 102, 124, 288, 289, 301
 Charrier, 38, 134
 Chaussecourte, 13, 24, 39, 41, 45, 46, 50,
 58, 63, 66, 69, 74, 133, 134, 136,
 153, 191, 224, 380, 404
 Chervet, 334
 Chiantaretto, 69
 Chiland, 133, 136
 Ciccone, 54, 404
 Cifali, 27, 136, 137
 Collet, 244
 Cornu, 225
 Croquette, 44
 Cuvier, 337–339

 Da Rocha Miranda, 173, 366
 Delahaie, 306
 Denis, 213, 218, 330, 331
 Derrida, 215, 238
 Descartes, 25, 43, 45, 234
 Deschavanne, 81, 309, 339

 Devereux, 40, 136
 Didi-Huberman, 252
 Diet, 51, 375
 Dieudonné, 263, 274, 276
 Dister, 206
 Dixsaut, 313
 Dorey, 331
 Douville, 134
 Dreyfus, 98
 Droz, 250
 Dubost, 360
 Dubouchet, 182
 Duchesne, 147
 Dumont, 25, 44
 Dupeu, 50

 Engel, 122, 287
 Estienne, 25, 35, 325, 328, 372
 Euclide, 107

 Fürst, 280
 Fédida, 157
 Fabbri, 115
 Fabiani, 103
 Fabre, 180
 Fairon, 206
 Flaubert, 244, 245
 Fliess, 35
 Forrester, 271, 358, 389
 Foucault, 28, 133
 Frank, 344, 346
 Freeman, 300
 Freud, 35, 49, 50, 60, 61, 67, 74, 135, 140,
 151, 153, 188, 223, 227, 238, 241,
 243, 253, 278, 280, 310, 311, 314,
 330–332, 380
 Frommer, 66

 Gadamer, 122
 Gaillard, 146, 246, 365–367
 Gauchet, 27, 29, 68, 96
 Gaudin-Bordes, 204

- Gauthier, 75
Gavarini, 45, 46, 224
Geffard, 136, 256
Gendron, 328, 363
Genette, 21
Giami, 74, 134, 152
Giust-Desprairies, 136, 137
Goffman, 73
Gorgias, 315
Gosciny, 249, 253, 254
Gotman, 74, 147, 153
Gourinat, 209
Gowin, 66
Goyard-Fabre, 36
Grataloup, 215, 236, 334
Green, 36, 75, 306, 364
Grenier, 157
Grice, 308
Grossen, 149
Guignard, 55

Haag, 236
Hadot, 384
Hameline, 324, 369, 372, 388–390
Hanesian, 66
Hatchuel, 24, 50, 133, 134, 153
Hegel, 235, 244, 252, 254
Hersch, 26
Houzel, 38, 69
Hoyer, 42, 284
Husserl, 122
Hyppolite, 244

Ion, 97
Isambert-Jamati, 26

Jésus, 157
Jacques, 36
Jaspers, 26
Jaubert, 308
Jensen, 153
Jouvenot, 376

Jullien, 75, 318, 382, 390
Jung, 214

Kaës, 71, 105, 125, 126, 135, 177, 213,
214, 281, 324, 325, 396
Kahn, 83, 92, 107
Kambouchner, 121, 256
Kant, 26, 43, 45, 60, 106–108, 176, 178,
235
Kechiche, 303, 333, 337
Kerbrat-Orecchioni, 151, 199, 305, 308
Khodoss, 98
Klein, 35

La Tour de, 230
Lacan, 314, 371
Lachelier, 100
Lagarde, 227
Lagneau, 102, 103
Lajonquière de, 51, 55, 279
Lamartine, 227
Lambert, 68
Laplanche, 47, 50, 214
Laporte, 206
Lardellier, 374
Laruelle, 119
Lassègue, 236
Launay, 122, 171
Laupies, 115
Laurent, 313
Lauret, 22
Lavallée, 69, 236, 341
Le Blanc, 25
Le Du, 109
Leeman, 206
Legrand, 338
Lequier, 102
Lerner Sei, 82, 96, 105, 114, 145, 146
Levinson, 72
Lichtenstein, 96
Lilti, 308
Lynch, 333

- Lyotard, 111
 Méloni, 357, 376
 Ménon, 368, 372
 Maingueneau, 38, 72, 151, 238
 Marchal, 107, 236
 Marion, Henri, 99
 Marion, Jean-Luc, 43, 404
 Mathias, 115
 Mauco, 277
 Meirieu, 316
 Mellier, 319
 Message, 122
 Michard, 227
 Miede, 17
 Mijolla de, 51
 Mijolla-Mellor de, 62, 178, 278, 279, 359,
 373
 Milner, 336
 Monnier, 81
 Montaigne, 13, 21, 44, 247, 396
 Monzie de, 102, 122
 Mosconi, 74, 134, 136, 153, 187
 Mougnot, 97
 Muglioni, 87, 102, 108, 124
 Munari, 334

 Nakamura, 206
 Nebenzahl, 59, 61
 Nietzsche, 181
 Nonnon, 96
 Novak, 66

 Obin, 85, 338
 Oppermann-Marsaux, 306
 Ottavi, 27, 29, 46, 53, 68, 93, 96, 107, 310,
 373
 Périlleux, 27
 Panaccio, 68
 Pascal, 44, 178, 319, 396
 Pechberty, 24, 50, 133, 134, 153, 402, 407
 Pena-Ruiz, 92

 Perrenoud, 321–323
 Perrin, 57, 81, 87, 106, 121, 200, 201, 211,
 324, 334, 339, 340
 Pessel, 87, 118, 122, 124, 125, 280, 293
 Petit, 357, 376
 Pinel, 146, 246, 365–367
 Pinto, 87, 94, 124, 211
 Platon, 35, 124, 156, 166, 186, 187, 250,
 312–316, 325, 326, 328, 329, 349,
 355, 363, 368, 371–373, 376, 386,
 389
 Poirier, 107, 108, 120, 121, 123
 Polybe, 107
 Pontalis, 47, 50, 214, 329, 330
 Poucet, 26, 85, 88, 95, 97–104, 106, 118,
 119, 121, 122, 127, 400, 402
 Poussin, 259, 294
 Prak-Derrington, 204
 Proust, 103, 270, 273
 Puget, 75
 Pujade-Renaud, 49, 242, 245–248, 277,
 340, 358, 371, 383, 384, 388, 389,
 402

 Quilliot, 135

 Récanati, 201
 Rabatel, 307
 Raffin, 83
 Rayou, 81
 Revault d'Allonnes, 74, 134, 152
 Rey, 248, 368
 Ricœur, 45, 96, 104, 164, 165
 Richez, 315, 316
 Rinaudo, 33, 68, 134, 374, 375
 Robert, 152
 Robin, 314–317, 325, 372
 Rolland, 75, 256
 Roman, 85, 122
 Rouchy, 146, 147
 Roussillon, 51, 182, 203, 271, 273, 367
 Roustang, 328, 329

- Russell, 26
- Salazar Orvig, 149
- Salvan, 204
- Samalin-Amboise, 37, 40, 41, 134, 152
- Sarremejane, 106
- Sartre, 158, 194, 247
- Sautet, 122
- Savoie, 123
- Schiffter, 81
- Schneider, 45
- Scocco, 66
- Shadyac, 300
- Sherringham, 87, 114, 116–125, 172, 185,
283, 284, 286, 287
- Socrate, 36, 122, 166, 313, 315, 316, 325,
326, 328–330, 349, 363, 368, 371,
372, 376
- Solère-Queval, 122, 250
- Sophocle, 35, 172, 376
- Soulié, 144
- Staier, 298
- Szpirko, 44
- Tassin, 122
- Théberge, 136
- Thiriet, 81, 284
- Thomas, 105, 135, 177, 213, 214
- Tisseron, 69, 236, 251, 336
- Tozzi, 109, 110, 114, 116, 122
- Tufte, 66
- Uderzo, 249, 253, 254
- Vaguer, 206
- Vallée, 165
- Vandendorpe, 66
- Vincent, 122
- Vinci de, 228
- Vion, 201
- Wainrib, 44, 51
- Waquet, 27, 96
- Warburg, 252
- Wehle, 334
- Widlöcher, 251
- Winnicott, 203, 225
- Yelnik, 73, 136, 148, 150, 152, 231, 256,
262, 311
- Zarader, 87
- Zernik, 122, 171

INDEX DES MATIÈRES

- Adoucisseur, 72
- Agressivité, 273, 354, 363
- Allègement psychique, 204
- Allusion, 225, 226, 285, 298, 358
- Allusivité, 318, 339, 382, 384, 390
- Altérité, 74
- Ambiguïté, 360
- Ambivalence, 190
- Amour, 279
- Analogie, 248
- Analyse de contenu, 38
- Analyse de pratiques professionnelles, 224
- Analyse filmique, 332, 334
- Anamnèse, 29, 47
- Anaphore, 306, 307
- Angoisse, 23, 37, 189, 325
- Appareil psychique, 136, 137, 152, 359
- Apprentissage de la philosophie, 57
- Archive, 28
- Association psychique, 49, 148, 184, 227, 237, 238, 250, 260, 312, 334, 341, 343–346, 375
- Associativité psychique, 387
- Asthmatisation, 270–272, 279
- Atlas, 252
- Attention, 71
- Attention flottante, 151
- Attestation, 165
- Atypie, 371
- Auréole, 216
- Aura, 215–217
- Authenticité, 179
- Auto-observation, 396
- Autodidaxie, 53
- Autorité, 245
- Biais, 222, 311, 312, 314–316, 341
- Cadre, 336
- Canon didactique, 88
- Capacité négative, 377
- Capital culturel, 293
- Cartographie conceptuelle, 66–69, 71
- Cartographie heuristique, 66–69, 71
- Castration imaginaire, 371
- Causalité psychique, 135
- Chaîne associative, 213, 227, 316
- Chercheur, 36, 38, 39, 41, 44, 136, 152
- Clinique, 45, 133
- Clinique d'orientation psychanalytique, 23, 24, 26, 41, 42, 47, 50, 56, 62, 133, 136
- Clinique du sujet, 55
- Clivage, 203, 207, 308, 328
- Co-excitation groupale, 279
- Co-excitation libidinale, 279
- Complétude imaginaire, 366
- Complexe, 214
- Complexe fraternel, 71
- Complexité psychique, 51
- Compromis, 319
- Concept, 68
- Conclusion, 395
- Conflit, 113, 353
- Conflit intrapsychique, 114, 266, 284, 285, 319, 339
- Conflit psychique, 135
- Confusion, 276
- Connecteurs, 267

- Connivence, 225
 Connivence culturelle, 85
 Consensualité, 318
 Consigne de recherche, 71, 147, 149
 Constructivisme, 112, 180
 Contenance, 319, 335, 336, 340
 Contenance psychique, 69
 Contrainte psychique, 296
 Contre-identification, 40
 Contre-investissement, 37
 Contre-transfert, 39, 40, 46, 136, 146, 152,
 161, 177, 189, 190, 195, 206, 207,
 209, 216, 225, 244, 298, 316, 333,
 338, 345, 362, 363, 369, 375, 379
 Corps, 245, 273, 384, 388
 Cours de philosophie, 83, 88, 101, 103
 Création, 217
 Crainte fantasmatique, 293
 Croissance psychique, 63, 373
 Culpabilité, 202, 203, 205, 224, 259
 Curriculum formel, 26
 Curriculum réel, 26

 Déconstruction, 74
 Décortilage, 334
 Défi, 351, 360, 361, 366
 Déliaison, 329
 Démonstration, 42, 47, 81, 92, 113, 186,
 287, 313, 315, 338, 339, 395
 Dénégation, 316
 Dénî, 331
 Déplacement, 40, 43, 73, 379
 Dépliage, 50
 Dépressivité, 162
 Déréalisation, 310
 Désir, 208, 340
 Détail, 253, 311, 343
 Détour, 212
 Détresse, 189
 Destructivité, 367
 Dialectique, 312–314, 316

 Dialogue, 353
 Didactique, 106, 109
 Didactique de la prescription, 114
 Didactique normative, 114, 116
 Didactique philosophique, 106–109, 114
 Dilemme pédagogique, 339
 Discontinuité, 268, 309
 Discours, 152
 Discours philosophique, 380
 Disponibilité contre-transférentielle, 55
 Disponibilité psychique, 74, 151
 Dissertation, 21, 57, 87, 95, 97, 98, 100,
 101, 111, 116, 119, 122, 283, 284,
 288, 290, 312, 395
 Docimologie, 92

 Economie psychique, 187
 Ecriture clinique, 38, 42
 Ecriture philosophique, 42
 Effets de sens, 148, 150, 306
 Effets psychiques, 75
 Éléments linguistiques, 135
 Éléments paralinguistiques, 135
 Élèves, 26, 143, 326, 327, 333, 340, 351,
 391
 Elaboration, 370
 Elaboration intersubjective, 74
 Elaboration intrapsychique, 74
 Elaboration psychique, 36–38, 44–46, 50,
 59, 65, 71, 136, 139, 153, 162, 186,
 202, 206, 215, 218, 223, 231, 244,
 254, 270, 271, 301, 340, 375, 396
 Elenchos, 362
 Ellipse, 305
 Embarras, 330
 Empathie, 345
 Empreinte psychique, 256
 Emprise, 330, 331, 336
 Enfance, 243
 Ennui, 242
 Enquête, 35, 41

- Enrichissement, 173, 174, 179
- Entrée en matière, 21
- Entre-deux, 193, 194
- Entretien, 147
- Entretien clinique, 136, 147
- Enveloppe psychique, 38, 178
- Enveloppe visuelle, 69
- Épargne psychique, 376
- Épiphénomènes acoustiques, 266, 267, 270, 271
- Epistémologie, 41, 43, 45
- Epistémophilie, 35, 52
- Éprouvé contre-transférentiel, 40
- Erreur de lecture, 223
- Espace didactique, 42, 57, 186, 369
- Espace psychique, 54
- Espace sémantique, 200
- Étayage, 69
- Ethique, 45, 224, 315
- Etrangeté, 208, 310
- Évitement, 145
- Exaltation, 360
- Excitations, 331
- Exemplarité, 107, 119–121, 123–125, 247, 288
- Exercice réfléchi du jugement, 89, 91, 99
- Explication de texte, 42, 288, 312
- Féminin de liaison, 246
- Face positive, 73
- Fantasmatique, 72, 73, 105
- Fantasmatique de formation, 105, 189, 221, 248, 290, 295
- Fantasmatique de recherche, 224
- Fantasmatique maternelle, 213, 214
- Fantasme, 310
- Fantasme de formation, 177, 365
- Fantasme de formation spéculaire, 125, 126
- Fantasmes de formation, 402
- Fonction alpha, 335
- Fonctionnement psychique, 73, 134
- Force illocutoire, 72
- Formation psychique inconsciente, 213
- Forme pédagogique, 96
- Fossilisation, 220
- Fragment, 47
- Fragment autobiographique, 51, 54
- Grâce, 209–211, 221
- Grammaire de l'inconscient, 358, 359
- Groupe-classe, 81, 350, 358
- Héroïsme, 366, 367, 376
- Hasard, 183
- Herméneutique, 165
- Histoire de la philosophie, 44
- Humanisme, 360, 375
- Hypothèses interprétatives, 161, 224
- Hystérie, 164, 165, 173
- Idéal, 185, 281, 372
- Idéal professionnel, 211, 370
- Idéalisation, 62, 261, 262, 280, 281, 340, 351, 358–360, 364
- Idéaux, 278
- Identification, 40, 41, 114, 210, 246, 259, 262, 292, 311, 316, 326, 328, 344, 345, 360, 369, 389
- Identification phallique, 366
- Identification projective, 341
- Identité, 125, 164–166, 227, 246, 248, 278, 316, 324
- Identité narrative, 164
- Identité professionnelle, 118, 258
- Ignorance, 166
- Illusion, 41, 376
- Illusion mnésique, 333
- Image, 69, 70, 211, 372
- Image cinématographique, 332, 335
- Images, 248, 250, 255, 324, 367, 386
- Imago, 54, 213, 214, 369
- Implication, 39, 40, 136
- Incertitude, 370

- Inconscient, 45, 135
 Incorporat professionnel, 146
 Individualisme, 360
 Informatique, 17, 33, 37
 Inhibition, 280, 359
 Initiation, 27, 373
 Injustice, 282
 Inquiétude, 288, 289, 294
 Insinuation, 201
 Instituteur, 117, 118, 124, 125
 Institution du sujet, 118
 Instrumentation clinique, 136
 Intellectualité, 356, 357, 375
 Intercorporité, 389
 Interférence, 222
 Interface de contact, 188, 189
 Intermédiaire, 335, 336
 Intersection, 189
 Intersubjectif, 189
 Intersubjectivité, 375, 389
 Intrapsychique, 189
 Introduction, 21
 Introjection, 364
 Investissement contre-transférentiel, 40, 42, 74
 Investissement libidinal, 359
 Investissement psychique, 178, 351, 373
 Ipséité, 164, 165
 Isolation, 238

 Jeu, 244
 Jouissance, 257

 Langue philosophique, 289
 Lapsus calami, 140, 223
 Leçon, 42, 324, 338
 Leçon de concours, 22, 147, 225, 226, 230
 Leçon de philosophie, 87, 88, 94, 98, 100, 111–113, 119–124, 146, 211, 339
 Lecture clinique, 105, 114–116
 Liberté pédagogique, 83, 91, 110
 Lien didactique, 189, 351, 371

 Litote, 308
 Logique inconsciente, 358
 Loi, 276, 376

 Médiation, 75, 119, 124, 125, 188, 293, 335
 Mémoire, 256
 Mémoire inconsciente, 333
 Méprise, 140, 314
 Métabolisation, 375
 Métalinguistique, 318
 Métaphore, 177
 Méthode, 46
 Méthodologie, 107
 Mère, 281, 282, 292, 293, 295, 335, 347, 370, 377
 Maïeutique, 36
 Maître, 27, 100, 102, 108, 119, 120, 124, 125, 311, 324
 Maîtrise, 39, 45, 331, 332, 335, 336, 340, 342
 Malentendu, 371
 Masochisme, 367
 Matière psychique, 375
 Mi-dire, 314, 341
 Mise en abyme, 334
 Mise en scène, 241, 243, 245
 Mise en spectacle, 244, 245, 252, 256, 384
 Mission du professeur, 84
 Mobilisation, 326, 329, 330, 332
 Modèle didactique, 211
 Modalisation, 163, 170, 200, 201, 203, 205, 206, 238–240, 308, 319, 320, 351, 354
 Moi, 243
 Moi-enseignant, 202, 207, 367
 Moment transitionnel, 251
 Monstration, 337, 339
 Mot d'esprit, 241
 Mystère, 215, 216
 Mythologie, 124, 162, 166, 172, 252, 289
 Négation, 238, 308

- Négativité, 371
- Narcissisme, 242, 246, 383, 390, 402
- Narcissisme professionnel, 366
- Neutralité, 274
- Non-directivité, 147, 148
- Non-dit, 322
- Non-savoir, 26, 180, 184, 189, 377
- Nourriture, 324, 369
- Objet, 45
- Objet de recherche, 37, 38, 43, 44, 50, 57, 66, 69, 70, 77, 139
- Objet psychique, 70
- Objet pulsionnel, 37
- Objet-savoir, 220
- Obligation professionnelle, 358
- Observation, 70, 73, 136
- Observation ultra clinique, 404
- Oralité, 96
- Paradoxe, 202, 276
- Parcimonie, 305
- Pare-excitation, 278
- Parentalité psychique interne, 55, 114
- Parole magistrale, 27, 57, 62, 69, 96, 100, 102, 109, 114, 121
- Pensée clinique, 36
- Penser, 24, 178, 237, 336
- Perlaboration, 75
- Personnages, 243, 248
- Phénoménologie, 165, 404
- Phallicité, 366
- Phallique, 365, 366
- Philosophie, 133
- Philosophie de l'éducation, 47, 133
- Phobie, 52–54, 71
- Plaisir, 350, 352, 354, 355, 360, 367
- Plaisir d'apprendre, 376
- Plaisir de pensée, 373
- Polysémie, 360, 363
- Porte-parole, 292, 294
- Pouvoir phallique, 247
- Présentatif textuel, 306, 307
- Présentation d'action, 251
- Problématique, 21
- Processus psychiques inconscients, 114, 125, 134–136, 186, 211
- Programme de philosophie, 23, 83, 87, 89, 90, 399–401
- Projection, 148, 272, 347, 360
- Prototype inconscient, 214
- Provocation, 340, 360
- Psychagogie, 250, 315
- Psychanalyse dans l'éducation, 55
- Psychisme, 45
- Puissance, 251
- Pulsion d'emprise, 330
- Pulsion de chercheur, 61
- Pulsion de savoir, 49, 330, 335
- Pulsions, 189, 256, 278, 340
- Quiproquo, 227
- Réaction pédagogique négative, 363
- Réalité matérielle, 251
- Réalité psychique, 53, 152, 251
- Répétition, 203, 204, 218, 223
- Résistance, 301, 356, 362
- Résonance psychique, 38, 148, 151, 191, 192, 248, 271, 295, 301, 306, 308, 395, 397
- Rétrospection, 21, 63
- Révélation, 216
- Rêves, 227
- Règle fondamentale, 53
- Raison érotétique, 36
- Rapport au savoir, 25, 49, 57, 59, 114, 134, 187, 220, 246, 402
- Recherche doctorale, 35, 58, 63
- Refoulement, 280
- Relance, 148
- Représentation, 340, 364
- Représentations, 327, 333
- Respiration, 268, 270

- Responsabilité pédagogique, 86, 99, 101
 Ressenti contre-transférentiel, 37–41, 46,
 66
 Restitution, 224
 Reviviscence, 218
- Séduction sexuelle, 340
 Séminaire groupal, 139, 141
 Sagesse, 25, 43, 315, 325, 372, 384
 Satisfaction substitutive, 376
 Savoir-nourriture, 369, 370
 Scénario didactique, 366
 Scénario inconscient, 166, 182, 256, 295,
 364
 Scène pédagogique, 248
 Sexualité, 277, 278, 280, 281
 Sexuel, 278, 279
 Signifiant, 371
 Silence, 231
 Singularité, 148, 152, 380
 Situation aporétique, 180
 Situation-problème, 180
 Socialisation de la psyché, 188, 189
 Socio-constructivisme, 112
 Soi-enseignant, 389
 Souffrance, 203, 251
 Souffrance professionnelle, 203, 238
 Souffrance psychique, 52, 182, 248, 288,
 298
 Sous-entendu, 201, 202, 204, 373
 Souterrain, 75
 Structuration psychique, 46
 Subjectivème, 199
 Subjectivation, 44, 45, 68, 152, 153, 182,
 387, 396
 Subjectivité, 42, 43, 120, 137, 172, 185,
 199, 374
 Sublimation, 189, 278, 330
 Sujet, 45
- Surmoi, 207, 239, 317, 359, 364
 Symboles, 389
 Symbolique, 259, 280, 294, 324, 366, 369
 Symbolisation, 75, 183, 271–273
 Symptôme, 38, 52, 179, 271, 336, 364
- Tabou, 202
 Technologies de l'information et de la
 communication, 66, 374
 Temporalité élaborative, 153
 Temporisation, 63
 Tension psychique, 283
 Théâtralisation, 240
 Théâtralité, 246
 Théâtre, 230, 241
 Tiers, 335
 Tissage élaboratif, 75
 Transfert, 256
 Transfert didactique, 70, 256
 Transformation, 324, 330, 390
 Transformations silencieuses, 75
 Transitionnalisation, 387
 Transmission, 324, 373
 Transposition, 148
 Transvasement, 324–327, 372
 Travail du rêve, 74
 Travail psychique élaboratif, 73, 75, 154,
 166, 257, 396
 Travail psychique associatif, 71, 156
 Travail réflexif, 224
 Travail théorique, 75
 Trouble de pensée, 279, 329
- Vérité, 43
 Valorisation inconsciente, 119, 121
 Verbalisation, 220
 Violence, 364
 Voix, 248
- Zététique, 107

ANNEXE

La transcription de l'enregistrement des six entretiens cliniques figure dans un volume séparé.