
Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

parcours premier degré – recherche en éducation

sur le thème

**Le Sujet entre injonction institutionnelle
et division subjective.**

Le cas d'une discipline singulière : l'EMC

Mémoire présenté par :

Séverine FIX

Nom du directeur : Yves-Félix MONTAGNE

Numéro CNU : 74^{ème} section

Remerciements

Ma reprise d'études et l'écriture de ce mémoire ont été rendues possibles grâce à l'aide généreuse de plusieurs personnes qu'il me tient à cœur de remercier.

Tout d'abord, je veux remercier Sofia qui a bien voulu se prêter au jeu des entretiens. Je lui suis reconnaissante du temps et de la bonne volonté qu'elle a consacrés à ma recherche.

Je témoigne les plus respectueux remerciements à mon directeur de recherche, M. Yves-Félix Montagne, qui a soutenu mes efforts avec une bienveillance sans égal, depuis le début de ma reprise d'études. Je le remercie particulièrement pour sa disponibilité et ses encouragements qui m'ont permis de persévérer dans cette belle aventure et de croire qu'une suite était possible.

À Mme Géraldine Cautron-Lanter, je voudrais dire toute ma reconnaissance, et au-delà. Je la remercie d'avoir su créer cet écrin dans lequel je peux me découvrir et me sentir libre d'exister telle que je suis ainsi que d'être une psychanalyste « suffisamment bonne », à mes côtés pendant toutes ces heures passées face à moi-même.

Et puis, je désire aussi remercier ceux qui, à un moment ou à un autre, ont contribué à l'avancement de mon projet : Mariannick Dubois-Lazzarotto pour la plongée en apnée dans la laïcité qui m'a conduite tout droit vers l'enseignement moral et civique, Laurent Klein pour ses conseils, sa gentillesse et ses innombrables connaissances qui balisent mon chemin dans l'EMC, Dominique Bense pour sa compréhension et le temps qu'elle m'a accordé pour me consacrer à ma recherche, Sandrine Finet pour nos discussions et ses précieux éclairages dans le domaine de la psychanalyse, Sandrine Salson pour sa relecture attentive et bienveillante.

Enfin, à mon mari, avec qui je partage une vie bien remplie et qui m'accompagne avec admiration dans toutes mes aventures, j'adresse un merci emprunt d'amour et de sincérité pour son soutien et sa confiance indéfectibles ; à Emma et Lily, nos filles, que je remercie pour leur compréhension et leur tolérance à l'égard des heures passées devant mon ordinateur, je veux dire toute ma fierté d'être la maman de deux si belles personnes.

Sommaire

1. Introduction	1
2. Mon implication	3
2.1. Mon implication dans le master : une reprise d'études	3
2.2. Mon implication dans le choix du thème : l'Enseignement Moral et Civique	4
2.3. Mon implication dans le choix du champ épistémologique : la psychanalyse	9
2.3.1. Un champ épistémologique qui sied au thème choisi	9
2.3.2. Un champ épistémologique « en phase » avec mon parcours de vie	10
2.4. Mon implication dans le choix de l'objet	11
2.4.1. La division du sujet	11
2.4.2. La question du désir	14
3. Ma question de recherche.....	14
4. Revue de littérature	15
4.1. Une littérature peu généreuse	15
4.1.1. L'avis relatif à l'introduction d'un enseignement moral et civique à l'école	15
4.1.2. Pierre Kahn, ambassadeur de l'EMC	16
4.2. Des manuels pédagogiques en abondance	16
5. Le cadre théorique : présentation des concepts.....	18
5.1. La psychanalyse, ou l'investigation des processus psychiques inconscients	18
5.1.1. Les fondements freudiens.....	18
5.1.1.1. Définition de la psychanalyse	18
5.1.1.2. La première topique	19
5.1.1.3. La deuxième topique.....	22
5.1.2. La réorientation lacanienne	23
5.1.2.1. « L'inconscient est un langage. ».....	23
5.1.2.2. Du sujet au « parlêtre »	25

5.1.2.3. Réel – Symbolique – Imaginaire	30
5.2. Les concepts psychanalytiques convoqués dans ma recherche	32
5.2.1. L'affect	32
5.2.2. Le désir	34
5.2.3. Le rapport au savoir	36
5.2.4. La position subjective de l'enseignant	39
5.2.4.1. « L'impossible à supporter »	39
5.2.4.2. « Le sujet supposé savoir » ou « la contingence »	40
5.2.4.3. « La conversion didactique »	41
5.3. L'enseignement moral et civique : un nouvel enseignement chargé d'histoire	42
5.3.1. Éléments historiques	42
5.3.1.1. Le premier âge de l'éducation morale :	
l'institutionnalisation, du XIX ^e au début du XX ^e siècle	42
5.3.1.2. Le deuxième âge de l'éducation morale :	
la mise en cause, au milieu du XX ^e siècle	43
5.3.1.3. Le troisième âge de l'éducation morale :	
le retour, de la fin du XX ^e siècle à aujourd'hui	44
5.3.2. Les choix qui ont présidé à la conception des programmes d'EMC de 2015	45
5.3.2.1. L'architecture de ces programmes	45
5.3.2.2. La philosophie de ces programmes d'EMC	47
6. La Méthodologie	49
6.1. La méthode clinique	49
6.2. De l'entretien à l'entretien non directif de recherche	51
6.2.1. L'entretien	51
6.2.2. L'entretien clinique	51
6.2.3. L'entretien clinique de recherche	52
6.2.4. L'Entretien Non Directif de Recherche (ENDR)	55

6.2.5. Le déroulement des entretiens avec Sofia	56
6.3. L'analyse interprétative	56
6.4. La construction et l'étude de cas	60
6.5. L'implication du chercheur.....	61
7. Le cas Sofia	64
7.1. Une rencontre « bousculante » avec moi-même.....	64
7.2. Construction de cas.....	71
7.2.1. Ce que Sofia dit d'elle en tant que sujet.....	71
7.2.1.1. Ce que Sofia dit sur ses origines, sa nationalité, sa religion.....	72
7.2.1.2. Ce que Sofia dit de son éducation.....	73
7.2.1.3. Ce que Sofia dit de son mode de fonctionnement	73
7.2.2. Ce que Sofia dit d'elle en tant que professionnelle.....	75
7.2.2.1. Ce que Sofia dit d'elle, femme active.....	76
7.2.2.2. Ce que Sofia dit d'elle en tant qu'enseignante	77
7.2.2.3. Ce que Sofia dit de sa mission d'enseignante et de ses priorités.....	78
7.2.2.4. Ce que Sofia dit de son rapport aux parents d'élèves	79
7.2.2.5. Ce que Sofia dit du « bon enseignant »	80
7.2.2.6. Ce que Sofia dit de sa gestion de la difficulté scolaire	81
7.2.3. Ce que Sofia dit d'elle en relation avec l'EMC	82
7.2.3.1. Ce que Sofia dit de son rapport à l'EMC.....	82
7.2.3.2. Ce que dit Sofia de cette discipline singulière.....	83
7.2.3.3. Ce que Sofia dit de son rapport à la règle.....	85
7.2.3.4. Ce que Sofia dit de cette discipline « impliquante ».....	87
7.3. Discussion.....	87
8. Mon implication d'après-coup	91
8.1. De la force du transfert et du contre-transfert.....	91
8.2. De la difficulté de voiler son instant de voir.....	92

8.3. De la résistance à se dévoiler dans l'acte d'écriture	92
9. Conséquences de ma recherche et perspectives	93
9.1. Conséquences et perspectives dans ma vie personnelle	93
9.2. Conséquences et perspectives dans ma vie professionnelle	94
10. Limites de la recherche	95
11. Conclusion.....	97

Bibliographie / Sitographie

Annexes

- Entretien n°1
- Entretien n°2
- Entretien n°3

1. Introduction

Engager un travail de recherche sur l'Enseignement Moral et Civique (EMC) interroge inmanquablement le lien entre l'École et la société.

En effet, de tout temps et à tous les degrés d'enseignement, l'École en France a toujours eu pour mission d'instruire, d'éduquer et de socialiser. L'EMC s'inscrit donc dans une tradition de l'École républicaine. Prenant la suite de « l'instruction civique et morale » (2008), elle-même ayant succédé à « l'éducation civique » (1985) héritée de « l'instruction morale et civique » (1882) qui remplaça « l'instruction morale et religieuse », l'EMC de 2015 a pour objectif premier « d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. »

Aussi, cet enseignement se donne pour ambition l'éducation des futurs citoyens au vivre-ensemble par l'acquisition d'une conscience morale, et la transmission des valeurs de la République lui permettant de comprendre, de respecter et de partager les valeurs humanistes qui fondent la société française.

Invitée de *L'Émission Politique* de France 2, le jeudi 9 février 2017, Najat Vallaud-Belkacem, alors Ministre de l'Éducation nationale, s'exclamait : « La République, quand on l'aime, on l'enseigne ! ». Certes, mais alors, pourquoi a-t-on besoin de le rappeler aux enseignants ? Est-ce aussi simple que cela ?

Depuis la publication du programme d'EMC en 2015, force est de constater que beaucoup d'enseignants en école élémentaire, dont le professionnalisme et le sérieux ne sont pas à remettre en cause, ne s'emparent que très peu de cet enseignement.

Interrogés sur le sujet, ils évoquent différents types de difficultés empêchant ou retardant la mise en œuvre de ce programme et avancent nombre d'arguments justifiant de ne répondre que partiellement à la commande institutionnelle.

Car, en effet, si la partie enseignement civique est relativement mise en œuvre dans les classes, la partie morale du programme fait figure de parent pauvre. Elle semble clairement leur poser problème, ou – au mieux ? au pire ? – ne pas réellement retenir leur attention.

Déjà Jean Jaurès (1892) en son temps relevait que « trop souvent les maîtres négligent l'enseignement moral pour l'enseignement civique, qui semble plus précis et plus concret, et ils oublient que l'enseignement civique ne peut avoir de sens et de valeur que par l'enseignement moral, car les constitutions qui assurent à tous les citoyens la liberté politique et qui réalisent ou préparent l'égalité sociale ont pour âme le respect de la personne humaine, de la dignité humaine. »

Alors, que se joue-t-il dans cet enseignement qui constitue un obstacle à sa mise en œuvre par les professeurs dans leur classe ? Pourquoi nombre d'entre eux sont-ils embarrassés par cet enseignement pourtant ancré dans l'histoire de notre École ?

Cette recherche, qui s'inscrit dans le champ épistémologique et méthodologique de la psychanalyse, se propose de questionner, d'analyser et de mesurer les effets de la subjectivité d'un enseignant sur l'EMC pour comprendre pourquoi une majorité d'enseignants, pourtant convaincus du bien-fondé de leur mission d'éducation des élèves pour en faire des futurs citoyens libres et éclairés, peuvent être dans l'embarras, voire le refus de cet enseignement.

Après avoir détaillé mon implication dans cette recherche et avoir proposé une question de recherche, je présenterai une revue de littérature sur le thème de l'EMC. Je m'attacherai ensuite à définir les concepts-clés qui sous-tendent cette recherche : psychanalyse, affect, désir, rapport au savoir, position subjective de l'enseignant et EMC seront alors présentés. Dans un troisième temps, je préciserai la méthodologie employée. Puis, je présenterai le cas de Sofia en montrant en quoi la structure subjective de cette enseignante explique en partie son embarras avec l'EMC. Pour finir j'exposerai les conséquences et les limites de ma recherche.

2. Mon implication

2.1. Mon implication dans le master : une reprise d'études

Mon implication dans cette recherche se comprend tout d'abord à travers mon inscription à ce master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation », à l'ESPE de Besançon.

Professeur des écoles pendant dix ans en école élémentaire puis en maternelle à Paris, j'ai choisi d'orienter ma carrière vers la formation en 2008 en devenant maître-formateur. J'ai occupé ce poste pendant cinq années durant lesquelles j'ai été très sollicitée dans le cadre de la formation initiale, à l'IUFM de Paris, et de la formation continue, dans mon pôle, le 20^e arrondissement de Paris.

En 2013, j'ai choisi de quitter la classe pour devenir formatrice à temps complet en assumant la mission de conseillère pédagogique de circonscription auprès d'une inspectrice. Cette évolution de carrière a coïncidé avec la fermeture des IUFM et la création des ESPE. Dans ce nouveau cadre, qui pose l'obtention d'un master 2 pour devenir professeur des écoles, mes interventions en formation initiale au sein de l'ESPE n'ont plus été les bienvenues au motif affiché que mon niveau universitaire (licence de lettres modernes) était insuffisant.

Je peux écrire sans exagérer que j'ai trouvé cette situation parfaitement injuste et injustifiée au regard de mon expérience professionnelle et des « bons et loyaux services » que j'avais rendus, depuis plusieurs années, à l'IUFM. Cependant, je n'ai pas eu d'autres choix que d'abandonner cette part de mon métier de formatrice pour me consacrer à la formation continue en circonscription. J'en ai gardé un goût amer et une seule idée en tête : reprendre mes études pour obtenir un master 2, véritable sésame pour former de nouveau mes futurs collègues à l'ESPE de Paris.

Or, deux ans plus tard, lasse d'attendre que le master MEEF soit mis en place à Paris, je me suis tournée vers la Province. L'ESPE de Besançon, par l'intermédiaire d'Yves-Félix Montagne, a alors accueilli mon inscription dans le master MEEF et je me suis lancée avec bonheur dans cette belle aventure.

Si mon objectif initial était de pouvoir de nouveau participer ponctuellement à la formation initiale des jeunes enseignants dans le cadre de l'ESPE, j'ai également imaginé à un moment que ce diplôme pourrait éventuellement me faciliter l'obtention du CRIEN (Concours de Recrutement des Inspecteurs de l'Éducation Nationale) si je me décidais à le passer.

2.2. Mon implication dans le choix du thème : l'Enseignement Moral et Civique

J'éprouve un attachement particulier, si fort que les mots ne suffisent pas à le décrire, pour les valeurs attachées à la nouvelle discipline scolaire qu'est l'EMC.

Liberté, égalité, fraternité et la kyrielle de valeurs et de principes (comme la laïcité) qu'elles entraînent avec elles... résonnent en moi avec beaucoup de force et d'émotion. C'est d'un attachement viscéral dont il s'agit pour lequel je ne connais – pas encore – ni l'origine ni le commencement mais qui s'ancre au plus profond de moi-même.

Ces valeurs – en tant que ce qui est donné comme un idéal à atteindre, comme quelque chose à défendre d'un point de vue personnel ou selon les critères d'une société – et ces principes – définis comme des normes constituant une référence fondée sur des considérations théoriques, des lois – constituent le cœur de « mon monde », un monde qu'ils gouvernent et dans lequel ils cohabitent avec passion. Et puisque j'éprouve dans ma vie toute la richesse de ces valeurs et principes, je n'ai d'autre aspiration que de les voir partager.

Il me tient donc à cœur que ce monde, porté par des valeurs de liberté, d'égalité, de fraternité, de solidarité... soit celui de chaque élève de notre école républicaine ; qu'à chacun soit offert la possibilité de comprendre les enjeux de cet enseignement (EMC) et d'être accompagné dans la découverte et l'appropriation du contenu qu'il véhicule pour que l'ensemble prenne sens et fasse écho en eux, profondément, afin qu'ils ne s'en départissent jamais, quels que soient les aléas de la vie.

Et pour cela, il est indispensable que les professeurs des écoles et tous les adultes qui guident et veillent à l'éducation de ces sujets en devenir incarnent ces valeurs et principes, qu'ils transmettent plus que des connaissances : un savoir-vivre qui permette aux élèves d'apprendre à faire société, à créer du lien social et politique, dans le monde d'aujourd'hui et celui de demain.

En somme que ces éducateurs remplissent leur véritable mission d'éducation telle que la conçoit Durkheim (1911) : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. »

C'est ce qui m'a poussée à écrire deux ouvrages pédagogiques sur l'enseignement moral et civique (2015, 2016) à destination des enseignants de cycle 2 et de cycle 3. Mes objectifs étaient alors d'apporter aux enseignants une réponse pédagogique adaptée aux

exigences dictées par le programme d'EMC et de leur permettre d'aborder avec efficacité tous les pans du programme avec leurs élèves.

Optant pour un écrit fortement structuré et un haut degré de guidance des enseignants, ne pressentais-je pas, sans l'avoir formalisée, la difficulté que mes collègues auraient à s'emparer de ce nouvel enseignement et à le mettre en œuvre dans leur classe ?

D'autre part, l'écriture de ces ouvrages me permet de conduire des formations et des conférences sur le thème de l'EMC ; interventions qui sont autant de leviers que j'utilise pour expliciter et illustrer ce programme dans le but exclusif que les enseignants s'en emparent et le mettent en œuvre dans les classes.

C'est aussi ce qui me motive encore aujourd'hui à travailler régulièrement avec des partenaires comme la Ligue de l'enseignement pour penser, écrire et accompagner des actions concrètes dans les classes – véritables traductions pédagogiques du programme d'EMC – afin d'amener enseignants et élèves à s'intéresser, à comprendre et à faire vivre le programme d'EMC.

Dans le cadre de mes missions professionnelle et éditoriale, je rencontre tous les jours des enseignants. Et parce que je porte un vif intérêt à la mise en œuvre de l'EMC dans les classes, je profite de chaque rencontre pour observer, écouter, questionner les enseignants sur leurs pratiques liées à l'EMC.

Aussi, pour ancrer ma recherche dans la réalité du terrain, il m'a semblé important de synthétiser et de présenter les présupposés, projections, croyances qui, en moi ou autour de moi, proposent des causes explicatives au fait que certains enseignants sont en délicatesse avec l'EMC. Cette mise à jour me permettra également de me détacher de ce que j'avais en tête quand je m'efforcerai d'écouter dans les paroles du sujet interviewé les causes de son embarras face à l'EMC.

La majorité des enseignants rencontrés avouent d'un air plus ou moins gêné ne pas « vraiment » mettre en œuvre le programme d'EMC. Dans ce « vraiment », nous trouvons tous les enseignants qui font de l'EMC avec leurs élèves comme M. Jourdain fait de la prose, sans le savoir, mais également ceux qui ont le sentiment de travailler la discipline de manière diffuse, sans pouvoir véritablement nommer les moments et les temps dédiés, les connaissances abordées, et puis ceux qui se cachent derrière un dispositif – les conseils d'enfants à la manière de Freinet le plus souvent – pour (se) dire sans y croire qu'ils abordent cet enseignement avec leurs élèves.

Lorsqu'ils acceptent de réfléchir à cette entorse à leur mission d'éducation et d'enseignement et que l'on prend soin d'écouter leur parole sur leur rapport à l'EMC, différentes raisons se dégagent qui peuvent expliquer la difficulté des enseignants à enseigner cette discipline :

- des raisons qu'ils disent extérieures à eux, « indépendantes de leur volonté ».
 - La nouveauté de l'enseignement en question dont les programmes datent de la rentrée scolaire 2015. Certes, ce programme reprend en partie le programme d'instruction civique bien connu des enseignants mais pas seulement ; et c'est précisément sur cette partie qui est venue s'ajouter et finalement réorienter l'ancien programme que portent les résistances des enseignants. Ainsi, quand ils élaborent une séance d'EMC, ils s'attachent le plus souvent à traiter la dimension civique du programme, à travers des séances sur les domaines d'action de la commune, la citoyenneté nationale, l'Europe..., plutôt que la dimension morale. Dès lors, ne peut-on pas y voir le reflet d'un arrangement avec soi-même pour « faire de l'EMC » et ainsi répondre partiellement à la commande institutionnelle tout en évitant soigneusement d'« être dans l'EMC » ?
 - Le volume horaire très réduit – une heure par semaine – à consacrer à cet enseignement.
 - La multiplicité des disciplines à travailler avec les élèves. Bien souvent la séance d'EMC, si elle a été prévue, n'a pas lieu car elle est écartée au profit d'une séance de mathématiques ou de français ; les fondamentaux prenant le pas sur les autres disciplines. Au regard de la formation initiale qui est dispensée (quasi nulle), de sa place au concours du CRPE (l'EMC est l'un des sept domaines au choix de l'oral 1 « Mise en situation professionnelle »), l'EMC est perçu par les enseignants comme un enseignement secondaire, non prioritaire.

La Commission nationale consultative des droits de l'Homme (CNCDH) elle-même, dans son *Avis relatif à l'introduction d'un enseignement moral et civique à l'école* du 16 novembre 2013 souligne que « le constat que l'on peut faire est que cet enseignement est dans les faits très inégalement dispensé et relativement fragile, face à des disciplines considérées comme plus « fondamentales ».

- L'épineuse question de la laïcité - et de l'enseignement des faits religieux, son pendant - explicitement liée aux programmes d'EMC et que la société toute entière à du mal à circonscrire.
- des raisons internes, directement liées à ce qu'ils sont comme sujets enseignants.
 - L'étendue des connaissances, capacités et attitudes visées par ces programmes. Globalement, les enseignants disent manquer de culture personnelle et de connaissances dans tous les champs auxquels touche l'EMC. Ils disent ne pas maîtriser les concepts sous tendus par la discipline et, par conséquent, n'osent pas se lancer. Ce qui m'inspire deux réflexions :
 - Abdennour Bidar (2015) viserait-il tout à fait juste lorsqu'il interpelle les enseignants lors d'une conférence sur la laïcité en s'exclamant de manière provocatrice : « Soyez fous... lisez des livres ! », les engageant par cette réflexion à se cultiver, à continuer d'apprendre de manière autonome, en dehors de toute formation organisée par leur institution ? Les enseignants ne refusent-ils pas finalement de se confronter à leur non-savoir ? Ou bien, ne s'aménagent-ils pas une porte de sortie honorable en se construisant de quoi se dire : « Je suis mauvais en EMC mais si je lisais, j'y arriverais. » ?
 - Le premier objectif des programmes de la maternelle dans le domaine du langage « Oser entrer en communication » ne serait-il pas à reprendre et à adapter aux enseignants dans le domaine de l'EMC ? Car finalement l'EMC n'implique-t-il pas une forme de communication aux élèves qui nécessitent que les enseignants osent se lancer dans ce nouvel enseignement ?
 - La neutralité du fonctionnaire et cette question qui revient inlassablement dans les propos des enseignants interrogés : Comment rester neutre en échangeant avec les élèves sur certains points du programme d'EMC (les sentiments et les émotions, les valeurs personnelles, l'engagement moral...)?
 - Le douloureux rapport entre la publication de ce nouvel enseignement (septembre 2015) et l'attentat de Charlie Hebdo qui a sidéré la France en janvier 2015. L'EMC est pour nombre d'enseignants interrogés l'une des réponses du gouvernement à la prise de conscience collective de notre devoir de réaffirmation des valeurs de notre République qui a suivi cet attentat (même

si, dans les faits, la corrélation entre les deux est une incohérence temporelle puisque la création de cet enseignement a été engagée dès 2013).

C'est par conséquent un enseignement qui peut être perçu comme intimement lié à la politique. Il renvoie alors de nouveau à la question de la neutralité du fonctionnaire et place certains enseignants, touchés de près par ces attentats, devant un point d'insupportable, un « impossible à supporter » défini par Carnus et Terrisse (2013).

- Les dispositifs liés à la discipline qui nécessitent de placer les élèves en situation de débattre. Les enseignants sont peu habitués à gérer ce type de mise en œuvre qui exige d'eux qu'ils laissent la parole aux élèves, qu'ils s'effacent devant le groupe pour favoriser l'échange, la discussion ; en somme, qu'ils lâchent prise et renoncent à être au centre de la classe.
- Un enseignement qui n'offre souvent pas de « bonnes réponses », voire qui n'attend pas de réponse du tout (dilemmes moraux par exemple) ; ce qui nécessite que les enseignants l'acceptent et renoncent à être dans le contrat didactique défini par le didacticien des mathématiques français Brousseau (1980) comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. »

Cette petite enquête exploratoire informelle m'a conduite vers la précision d'une interrogation qui présage de quelque chose de ma question de recherche.

Pourquoi l'enseignement moral et civique est-il si difficile à enseigner qu'il peut conduire à un refus de la part d'un enseignant de l'aborder avec les élèves malgré l'injonction institutionnelle ? Ou, au contraire, quelle satisfaction pourrait-il y avoir à ne pas faire ce qui est demandé ?

Face à cette question, plusieurs hypothèses « profanes et dignes de croyances » apparaissent :

- L'EMC n'est pas assimilable aux autres disciplines scolaires. Les connaissances dont il est question dans le programme ne sont pas des connaissances comme les autres. L'EMC est un enseignement particulier compte tenu de la nature du savoir enseigné.

C'est également l'hypothèse formulée par la CNCDH dans son avis lorsqu'elle pose la question : « Pour autant, peut-il s'agir d'un "enseignement", au même titre que les autres ? »

- Il y a des conditions subjectives pour transmettre de façon éthique, responsable et efficace les valeurs de la République contenues dans l'EMC.

L'enseignant qui enseigne l'EMC ne peut pas rester, imperturbable, du côté de l'énoncé ; il bascule sans cesse du côté de l'énonciation. Il ne peut pas transmettre ces valeurs sans lien d'affect avec elles. Cet enseignement l'oblige à s'impliquer, à donner de lui au-delà des savoirs et connaissances du programme.

Dans l'EMC l'effet du désir inconscient est plus fort de par la nature du savoir enseigné. Il existe alors une influence du désir, des croyances, des convictions... de l'enseignant sur sa façon d'enseigner l'EMC.

N'est-ce pas là une manifestation du concept de conversion didactique élaboré par Buznic (2010) (*cf.* cadre théorique page 41) ?

- La façon dont l'enseignant enseigne l'EMC est révélatrice de son identité professionnelle, elle-même expression en contexte d'un désir, d'une jouissance, d'une pulsion, mais également de croyances, de convictions, de projections, d'identifications... La façon de transmettre l'EMC pose le conflit entre les instances psychiques (moi et ça vs surmoi) du sujet. Dès lors, l'EMC peut-il être une occasion de repérage de division du sujet ?

2.3. Mon implication dans le choix du champ épistémologique : la psychanalyse

Deux raisons principales m'ont conduite à envisager de travailler dans le champ psychanalytique plutôt que dans tout autre champ épistémologique pour mon mémoire de master 2 Recherche en éducation.

2.3.1. Un champ épistémologique qui sied au thème choisi

En premier lieu, le sujet que j'ai choisi de traiter se prête à être examiné à travers le spectre de la psychanalyse.

En effet, je me propose d'analyser les effets de la subjectivité de l'enseignant dans la transmission de savoirs, fruits de la commande institutionnelle à laquelle le fonctionnaire

qu'est l'enseignant ne peut ni déroger ni se soustraire, dans le domaine spécifique de l'enseignement moral et civique.

Ainsi, de nombreux concepts psychanalytiques (affect, désir, division du sujet...) permettent d'éclairer ce thème et me paraissent essentiels à comprendre et à mettre en lien pour traiter la problématique dégagée avec efficacité et discernement.

De plus, dans le cadre de ma recherche, l'approche qualitative, notamment liée au champ psychanalytique, me semble plus pertinente et cohérente à utiliser qu'une approche quantitative.

En effet, s'il n'y a pas opposition mais plutôt complémentarité entre les deux approches définies par Van der Maren (1996), la recherche qualitative est particulièrement appropriée lorsque les facteurs observés sont difficiles, voire impossibles, à mesurer objectivement. La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative.

Selon sa définition, l'approche quantitative, quant à elle, accorde une place importante à l'empirisme, théorie philosophique qui considère que la connaissance dérive de l'expérience et se fonde sur l'accumulation d'observations et de faits mesurables et qui mène à une généralisation par un raisonnement inductif, allant par conséquent du concret à l'abstrait. Or, d'une part mon but n'est pas d'aller vers une généralisation de ce que j'aurais été à même d'observer et d'analyser ; d'autre part, les moyens que je choisis de mettre en œuvre pour valider ou infirmer mes hypothèses ne se fondent pas sur l'accumulation de données puisque je choisis d'étudier le fonctionnement d'un seul et même sujet – au sens lacanien du terme – un cas unique, au cours de trois entretiens non directs.

2.3.2. Un champ épistémologique « en phase » avec mon parcours de vie

Le choix de la psychanalyse comme champ épistémologique pour mon mémoire-recherche est en accord avec mon parcours de vie et la personne que je suis aujourd'hui.

Si ce choix a été initié par mon directeur de mémoire, Y-F. Montagne, qui connaît mon parcours et mes centres d'intérêt professionnels pour avoir partagé avec moi des moments de classe et de formation dans ses fonctions antérieures à l'IUFM de Paris, il a rapidement fait écho à mon expérience et à mes aspirations personnelles.

En effet, depuis qu'un événement d'une violence psychologique aussi inattendue qu'inouïe dans ma vie familiale m'a contrainte à m'engager – pour mes enfants – dans un suivi « psy », c'est avec bonheur que je poursuis, pour moi, une cure psychanalytique depuis quelques années.

Cet engagement personnel est la chance que je m'offre, mais également le cadeau que je fais à mon mari et à mes enfants, d'adopter une démarche active dans la construction de mon chemin personnel et dans la réparation des douleurs causées par autrui et des souffrances endurées ; intimement convaincue que je suis que de montrer à voir à mes enfants une maman épanouie, et à mon mari une femme libre, est une des clés du bonheur familial auquel je travaille sans relâche.

Cette cure est également l'occasion pour moi d'augmenter mon niveau de conscience et ma connaissance de l'inconscient, d'accéder à plus d'autonomie, de liberté et d'accélérer certains processus pour viser la paix intérieure et une relation différente à l'autre, gage d'épanouissement personnel.

Enfin, d'un point de vue professionnel, j'espère ressentir les effets de ce travail à travers, par exemple, une évolution de ma posture, une optimisation de ma capacité de compréhension de l'autre, un développement de mon empathie.

2.4. Mon implication dans le choix de l'objet

C'est au cours de l'écriture de ce mémoire que mon implication dans le choix de mon objet s'est peu à peu éclairée.

En effet, si dans un premier temps, je me suis plainte à mon directeur de ne pas pouvoir trouver le/les lien(s) entre moi et mon objet de recherche, sa réponse sans appel (« Ce n'est pas que tu ne peux pas, c'est que tu ne veux pas. ») a eu l'effet escompté. Piquée par sa remarque aussi « musclée » que juste, j'ai renoncé à penser que je ne pouvais pas trouver de lien entre moi et l'objet de ma recherche et j'ai finalement accepté d'y réfléchir, de faire infléchir mes résistances initiales. Ce que j'ai trouvé alors, et que je détaille ci-après, a dépassé ce que j'aurais pu imaginer et continue de s'enrichir aujourd'hui.

2.4.1. La division du sujet

Plus les années passent et plus, au travers des discours familiaux mais également grâce à ma cure, je perçois des indices qui me conduisent à comprendre mon histoire familiale. Tous

me ramènent inlassablement à un même constat : Les protagonistes de cette famille sont tiraillés entre leurs mots (leurs maux ?) et leurs actes.

Les mots sont durs, d'une violence à peine contenue ; les actes sont généreux, emprunts de justice et d'équité.

Ainsi, lors d'une discussion entre cousins dernièrement, l'un d'eux se vantait d'avoir manœuvré pour permettre à l'un de ses apprentis d'accéder au poste de chef d'atelier dans un garage, arguant que celui-ci était « assurément le plus compétent » pour le poste, tout en précisant dans la discussion qu'il ne s'était jamais empêché de lui dire au cours de sa formation qu'il était « un nul, un mec sans avenir ».

Cet exemple, un parmi tant d'autres, est symptomatique de l'inadéquation entre les « dire » et les « faire », point commun à la plupart des membres de cette famille. Posé comme une revendication, le traditionnel « on tait les mots qui correspondent aux actes » est érigé en principe.

Pour quelles raisons ? Malgré mes essais répétés pour poser des questions et comprendre, je reste aujourd'hui encore sans réponse, toujours interpellée par cette manière odieuse de ne pas dire ou de dire avec brutalité des mots étrangers aux faire, devenue au fil des générations un véritable art de vivre familial.

N'est-ce pas là l'expression d'une division du sujet qui se perpétue de proche en proche, de génération en génération, ce que Clavier (2013), spécialiste de la psychanalyse transgénérationnelle, nomme « un fantôme », une structure psychique et émotionnelle parasite, issue de l'un ou de plusieurs de ses ancêtres, portée et agie inconsciemment par un descendant ?

Élevée par des parents qui incarnent tous les deux cette division du sujet, j'ai choisi en tant qu'adulte de rechercher l'adéquation entre les « dire » et les « faire ». Aussi, je m'emploie (et déploie beaucoup d'énergie) à mettre mes actions en congruence avec mon discours ; en tentant d'occulter les « dire » de mon enfance et d'incarner en prolongement les « faire », de leur donner de l'épaisseur, du corps... de la voix.

Finalement, n'ai-je pas choisi de travailler sur le thème de l'EMC – et ce bien avant de penser au master 2 et à ce mémoire – parce qu'il est un révélateur privilégié de la division du sujet ? La recherche entreprise à travers cette reprise d'études universitaires ne viserait-elle pas à tenter de répondre, par un moyen détourné, à cette question qui m'anime ?

Quelle ne fut pas ma surprise, lorsque j'ai réalisé, en réfléchissant à la rédaction de cette partie du mémoire, que depuis plusieurs années je finissais nombre de mes formations pédagogiques par la même diapositive représentant une clé et portant ce message : « La clé de

tout : faire ce que l'on dit et dire ce que l'on fait. » ! En somme, la clé qui ouvre toutes les portes serait finalement d'être éthique, si l'on considère que cette formule en est l'expression !

Ces réflexions soulèvent de nombreuses questions attachées à ma recherche :

- Peut-on transmettre les valeurs contenues dans l'enseignement moral et civique sans les incarner ?
- Incarner ces valeurs suffit-il à les transmettre ?
- Un sujet affecté par ses valeurs peut-il les transmettre de telle sorte qu'elles soient incarnées à leur tour ?

À propos de la division du sujet, une autre évidence me concernant m'est apparue plus tard.

Alors que je n'ai eu de cesse de travailler – au sens étymologique de *tripaliare*, torturer – à séparer, à diviser en tous petits morceaux toutes mes activités professionnelles, j'aspire aujourd'hui à les réunir et à trouver une voie professionnelle qui me le permettra. Alors, n'est-ce pas là finalement ma quête à travers ce master ?

En effet, depuis le début de ma vie professionnelle j'ai toujours œuvré avec force et calcul pour que toutes mes activités soient bien détachées, distinctes les unes des autres, qu'elles aient une vie et une évolution autonomes. Ainsi, j'exerce mon métier de conseillère pédagogique qui, en lui-même m'offre la possibilité d'être enseignante, formatrice, auteure, représentante des conseillers pédagogiques de mon académie. Je m'adonne à des activités éditoriales que je multiplie au sein de plusieurs maisons d'édition en parallèle, je réalise de la formation dans une structure que j'ai créée, je poursuis mes études avec ce master... tout en assurant une vie personnelle riche en activités familiales avec mes enfants et mon mari, en moments de partage avec mes amis, en activités sportives et manuelles...

Je sais maintenant, grâce à ma cure, que le but recherché était de créer un puzzle et d'éparpiller les morceaux afin que personne ne soit en mesure de le reconstituer à part moi. Il m'était vital parce que sécurisant (et la sécurité est un besoin primaire) que je sois la seule personne à avoir une vue d'ensemble de mes activités. Peut-être même, et cela est douloureux de l'écrire et provoque en moi une émotion forte, qu'en réalité, ce que je recherchais c'était que personne ne soit en mesure d'évaluer mes capacités intellectuelles.

Aussi je ne parlais que d'un morceau de puzzle à certains de mes collègues ou amis tandis qu'à d'autres je choisisais de dévoiler un autre petit bout de cette vie bien remplie ;

si bien qu'aucun d'entre eux ne connaît aujourd'hui la totalité de mes activités. Aucun n'est en mesure de reconstituer le puzzle de ma vie.

C'était clairement une manière de me protéger, une mesure de protection élaborée, pensée et organisée avec grand soin.

Cette recherche arrive donc dans ma vie à un moment très particulier : alors que je n'ai eu de cesse de fragmenter ma vie professionnelle en tous petits morceaux pour qu'ils deviennent presque invisibles, je suis aujourd'hui en quête de tout réunifier.

Car cet éparpillement tant recherché et surtout tant pensé, qui m'a demandé toutes ces années une énergie folle, n'a plus d'utilité. Je suis en passe d'assumer pleinement celle que je suis.

2.4.2. La question du désir

Un autre objet d'étude sous-tend ce mémoire : la question du désir (*cf.* cadre théorique page 34). Or, plus j'avance dans ma cure plus la question du désir se fait entendre. Le désir gouverne ma vie, avale tout sur son passage. Il me porte au quotidien, aucun obstacle n'osant s'ériger devant lui. C'est un désir sans limite, un gouffre délicieux dans lequel j'aime à me réfugier. Il me porte avec passion d'un objet à l'autre : si l'enseignement moral et civique a été en des temps pas si lointains le reflet de ce désir, il se porte aujourd'hui sur la psychanalyse dont je me délecte sans limite au travers de lectures, d'émissions radio, de réflexions, d'échanges...

C'est une nouvelle fois dans l'après-coup que j'ai réalisé le lien entre cette recherche qui place le désir de l'enseignant au cœur de la réflexion et ma problématique personnelle. Mais, finalement, n'est-ce pas cette question jusque là restée muette en moi qui m'a guidée vers et dans cette recherche ?

3. Ma question de recherche

Forte de ces réflexions et de ces interrogations, il m'est aujourd'hui possible de poser une question de recherche double :

- Le désir du sujet et ses effets subjectifs jouent-ils une part dans la difficulté que les enseignants ont à enseigner l'EMC ?
- Quelle est cette part le cas échéant ?

4. Revue de littérature

4.1. Une littérature peu généreuse

Les écrits théoriques consacrés à l'enseignement moral et civique sont actuellement très peu nombreux ; ceci étant très certainement dû à la récence de cet enseignement dans sa forme actuelle.

Cependant, il est important de rappeler que cet enseignement n'est pas une apparition soudaine, une création originale et totalement nouvelle puisqu'elle s'appuie sur un socle ancien. En effet, l'EMC prend sa source dans les programmes antérieurs qui ont traité de la question de la transmission des valeurs de la République et de la formation des futurs citoyens depuis le début de l'École républicaine.

Pour cette revue de littérature, consciente que le travail mériterait d'être largement approfondi, j'ai fait le choix de me concentrer spécifiquement sur la recherche d'écrit témoignant de l'Enseignement Moral et Civique de 2015.

4.1.1. L'avis relatif à l'introduction d'un enseignement moral et civique à l'école

L'un des premiers écrits est l'avis relatif à l'introduction d'un enseignement moral et civique à l'école rédigé en octobre 2013 par la Commission nationale consultative des droits de l'Homme (CNCDH). Rappelant son « indéniable expertise en matière de promotion des droits et de lutte contre les discriminations », la CNCDH formule des propositions argumentées pour la création de l'EMC, tant sur la forme que sur le contenu.

Elle tient notamment à rappeler que « l'introduction de ce nouvel enseignement ne peut être efficient que si un certain nombre de conditions sont remplies, en termes d'objectifs, de contenu et de méthodes et que si certains prérequis sont respectés », au rang desquels elle place en bonne position la formation des enseignants.

Car, souligne-t-elle, même si la loi met au rang des missions de l'École la transmission des valeurs de la République, cet enseignement appelé tantôt « éducation civique », tantôt « instruction civique » est « dans les faits très inégalement dispensé et relativement fragile, face à des disciplines considérées comme plus "fondamentales". » Elle ajoute alors que « cet enseignement ne relève pas des formes scolaires traditionnelles » et de ce fait, « implique une attention particulière à la formation des personnels », faisant apparaître, avant même

l'élaboration du programme, les difficultés récurrentes des enseignants à s'emparer de cet enseignement et le caractère spécifique, voire singulier, de la future discipline.

4.1.2. Pierre Kahn, ambassadeur de l'EMC

Lorsque l'on s'intéresse à l'EMC, les écrits de référence sont essentiellement ceux de Pierre Kahn, nommé coordinateur du groupe chargé de l'élaboration des projets de programmes d'enseignement moral et civique pour le Conseil supérieur des programmes. Depuis 2015, il n'a de cesse de présenter et d'explicitier par tous les moyens les enjeux, les finalités, l'architecture et la pédagogie des programmes.

Dans son article *L'enseignement moral et civique* » : *vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat*, Kahn (2015) se propose d'interroger la signification qui s'attache, au-delà de son contenu, à l'enseignement moral, d'examiner les critiques de principe dont cet enseignement a pu être l'objet et de les confronter aux orientations générales du programme. À travers le filtre de l'Histoire, il dresse le portrait de l'enseignement moral en France depuis sa création et s'attache à l'idée d'une culture morale, déployée dans les quatre dimensions du programme, qui articule des savoirs, des valeurs et des pratiques.

Kahn (2015) précise que « l'enseignement moral et civique ne se contente pas de proclamer des valeurs et de prescrire des comportements. Il demande aussi de s'approprier les connaissances et les outils intellectuels et d'engager ainsi les élèves dans un rapport cohérent et réflexif à soi, aux autres et au monde. »

4.2. Des manuels pédagogiques en abondance

Devant le peu d'écrits théoriques sur mon thème de recherche, je me suis tournée vers les manuels pédagogiques – cahiers de l'élève et guides de l'enseignant – qui traitent de cette discipline.

Je les ai recensés puis analysés pour comprendre comment les auteurs, à travers la commande éditoriale, s'étaient emparés de ce nouvel enseignement et quels choix ils avaient opérés pour le donner à voir aux enseignants.

Falaize (2015), alors chargé d'études laïcité/valeurs de la République au ministère de l'Éducation nationale, a conçu un manuel pédagogique dont la première phrase de présentation générale est la suivante : « Bien que l'éducation civique soit souvent un domaine

négligé dans les pratiques de classe, elle a toujours été un impératif des programmes, et ce d'autant plus depuis la promulgation des programmes d'enseignement moral et civique en 2015. » En dehors du fait de réaffirmer ici la nécessité de mettre en œuvre le programme d'EMC, il pointe la difficulté des enseignants à enseigner cette discipline. Ce constat se retrouve en filigrane dans les propos de Beltrami et Grumel (2015) lorsqu'ils écrivent, reprenant en partie l'un des principes généraux des programmes, que « le cadre imposé d'une évidente obligation de neutralité ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention dans l'affirmation des valeurs transmises ».

Dans le cadre de cette littérature de manuels pédagogiques à destination des enseignants, plusieurs réflexions s'imposent :

- l'objectif explicite de tous les auteurs des ouvrages pédagogiques recensés pour ma recherche est « d'apporter une réponse pédagogique aux exigences dictées par le programme d'EMC » (Fix, 2015) et ainsi, d'« aider [les enseignants] à la mise en œuvre des programmes » (Saïsse, Boissière, 2016).
- Outre la profusion de documents de nature diverses et variées destinés aux élèves, tous les ouvrages examinés apportent « un éclairage sur la notion étudiée afin de donner des repères sur les contenus abordés avec les élèves » (Falaize, 2015). L'apport conséquent d'éléments de connaissance et de culture aux enseignants tend à montrer que le besoin a été identifié et qu'il semble nécessaire d'étayer les propositions de séances en classe par des contributions didactiques et culturelles pour les enseignants.
- Près de 90% des manuels étudiés ne s'emparent pas de la question de la programmation annuelle pour une mise en œuvre effective du programme d'EMC dans les classes.

En effet, si tous les ouvrages offrent des fiches de préparation clé en main pour les séances en classe et que les trois quarts affichent une problématisation des questions soulevées par le programme d'EMC, facilitant ainsi le travail préparatoire de l'enseignant, seul un manuel se propose « d'aborder avec efficacité tous les pans du programme sur une année scolaire » (Fix, 2015) en offrant une programmation annuelle.

Dès lors, cela ne laisse-t-il pas penser à l'enseignant qu'il peut « piocher » ce qui lui « plait » dans le programme, choisir de traiter ou non certains thèmes... ceux qui ne l'encombrent pas ou l'embarrassent moins ? Soit. Mais alors, à l'aune de quels critères ?

D'autre part l'absence de « comment faire » concret et précis n'amplifie-t-elle pas le refus de l'EMC ?

5. Le cadre théorique : présentation des concepts

5.1. La psychanalyse, ou l'investigation des processus psychiques inconscients

5.1.1. Les fondements freudiens

5.1.1.1. Définition de la psychanalyse

Le terme « psychanalyse », apparu en 1896 sous la plume de Freud dans un article publié en français dans la *Revue neurologique* – revue de santé publique consacrée à la neurologie et à la psychiatrie – remplace les termes *analyse*, *analyse psychique*, *analyse psychologique*, *analyse hypnotique* précédemment employés par lui dans son premier article *Les psychonévroses de défense* (1894).

Traduit de l'allemand *psychoanalysis*, le terme psychanalyse, né de la contraction de « psycho » et « analyse » signifie littéralement « analyse de la *psychée* ». Le mot grec *psychée* signifiant souffle, âme, psychisme, la psychanalyse est donc l'analyse du psychisme à travers un postulat : l'existence de l'inconscient.

Freud a lui-même donné plusieurs définitions de la psychanalyse au cours de sa vie puisqu'il a forgé le terme dans le même temps où il en a dégagé la découverte. Et comme le souligne Grimbart (2006), « cette découverte a changé la face de l'Occident, délogé le Moi de sa position de maîtrise et remis en question la suprématie de la raison. »

L'une des définitions les plus explicites est celle reprise par Laplanche et Pontalis (1967) et qui se trouve au début de l'article de l'*Encyclopédie* paru en 1922 :

« Psychanalyse est le nom :

1° d'un procédé pour l'investigation de processus mentaux à peu près inaccessibles autrement ;

2° d'une méthode fondée sur cette investigation pour le traitement des désordres névrotiques ;

3° d'une série de conceptions psychologiques acquises par ce moyen et qui s'accroissent ensemble pour former progressivement une nouvelle discipline scientifique. »

En définissant la psychanalyse comme une méthode de recherche minutieuse qui consiste essentiellement dans la mise en évidence de la signification inconsciente des paroles, des actions, des productions imaginaires (rêves, fantasmes, délires) d'un sujet, Freud (1918) place l'inconscient en position centrale et considère ce dernier comme la source à partir de laquelle la conscience peut être comprise. C'est pourquoi il écrit : « Nous avons nommé psychanalyse le travail par lequel nous amenons à la conscience du malade le psychisme refoulé en lui. »

Ce que Assoun (2006) explicite par ces mots : « Selon sa fameuse parabole, Freud intervient après Copernic qui a montré que la Terre n'était pas le centre de l'univers et après Darwin qui a démontré que l'Homme n'était pas le centre finalisé de la vie. Il montre que le sujet tourne, tel un satellite, autour d'une vérité pulsionnelle en sorte qu'il n'est pas maître dans sa propre maison. »

5.1.1.2. La première topique

Dès 1900, Freud conçoit une théorie des lieux psychiques. Appelée topique, du grec *topos* qui signifie « lieu », cette étude de la structure mentale désigne les modèles forgés par Freud pour représenter le fonctionnement du psychisme.

La première topique (1900-1920) distingue trois systèmes : le Conscient, le Préconscient et l'Inconscient. Chacun de ces systèmes a une fonction propre et un mode de fonctionnement particulier.

- **Le Conscient** est défini par Freud (1900) lui-même comme « organe sensoriel pour la perception des qualités psychiques ». Ainsi, le conscient s'entrevoit à la lumière de la perception : perception intérieure de l'ordre de la sensation liée au plaisir/déplaisir et des souvenirs, et perception du monde extérieur. Et Freud (1938) d'ajouter que « l'accès à la conscience est lié avant tout aux perceptions que nos organes sensoriels reçoivent du monde extérieur. »

Cette liaison de la conscience à la perception amène Freud à les réunir le plus souvent en un seul système qu'il nomme à partir des travaux métapsychologiques « perception-conscience » (Pc-Cs) et qu'il rattache le plus souvent au système préconscient.

- **Le Préconscient** est un terme inventé par le philosophe allemand Hartmann (1868), repris par Freud en 1896 dans sa première topique alors qu'il travaille à la notion d'appareil psychique. Il le situe alors entre le champ de la conscience et celui de l'inconscience. Ses contenus, comme les connaissances et les souvenirs non actualisés, qui proviennent pour une part de la perception (Cs), pour une autre part de la vie pulsionnelle (Ics), restent accessibles à la conscience. Ils sont « implicitement présents dans l'activité mentale, sans être posé pour autant comme objet de conscience » (Laplanche et Pontalis, 1967). Autrement dit, le sujet peut les convoquer et les évoquer quand il le souhaite puisqu'ils sont en état de latence dans son psychisme. Ils ne sont pas actuellement conscients mais peuvent le devenir car ils n'ont pas été refoulés.

Ainsi, Freud (1915) qualifie le système préconscient de « connaissance consciente ». Le terme de « connaissance » renvoie à l'idée de savoir tandis que l'adjectif associé – « consciente » – souligne l'attachement de ces contenus au système conscient.

La relation entre le préconscient et le Moi est tellement étroite que Freud a d'abord assimilé le préconscient à notre « Moi officiel ». Et quand, avec la deuxième topique, il redéfinit le moi, le préconscient se trouve alors englobé dans cette instance psychique. Si le système préconscient qualifie des contenus et des processus rattachés au Moi pour l'essentiel, ils sont également liés au Surmoi. Car en effet, le contenu du préconscient est soumis à la censure du Surmoi qui filtre les pulsions et instincts de l'inconscient en autorisant seulement l'émergence des éléments satisfaisants pour le Moi Idéal (*cf.* cadre théorique page 22).

Finalement, le système préconscient est situé à la charnière du système inconscient, séparé de lui par la censure qui cherche à interdire l'apparition des contenus inconscients dans la conscience ou, s'il le permet, impose des transformations, et du système conscient, dont il en commande l'accès.

Alors, si les causes qui empêchent les enseignants de pratiquer l'EMC avec leurs élèves sont préconscientes, elles ne devraient pas résister aux multiples sollicitations qui les invitent – voire qui les enjoignent – à enseigner cette discipline. Or, il semble que malgré les formations et les encouragements des formateurs, les manuels dédiés et les insistances de

l'Institution, les enseignants ne s'engagent que très peu dans ce travail. Dès lors, ne peut-on pas penser que leurs résistances se situent plutôt dans l'inconscient ?

- **L'Inconscient** est le pivot central autour duquel a été créée la psychanalyse, le creuset dans lequel s'est forgée cette méthode d'investigation du psychisme.

C'est, selon les mots de Miller (2005) « comme une langue que personne de vivant ne parlerait mais dont il y aurait pourtant des messages écrits disons en hiéroglyphes et attendant leur Champollion. »

L'inconscient ignore le temps tout comme la négation. Il est indifférent à la distinction entre passé proche et passé lointain ; tout en lui est contemporain. Il ne connaît pas la contradiction ni le doute car il ne suit pas une logique rationnelle.

Ce que Freud nomme « inconscient » dans la première topique est une instance composée d'éléments refoulés et constituée de représentations des pulsions régies par les mécanismes du processus primaire ; un processus où l'énergie psychique s'écoule librement, passant sans entraves d'une représentation à une autre et faisant état d'une indifférence à la réalité. Un processus que le rêve met particulièrement en évidence – ce qui fait écrire à Freud (1926) que « le rêve est la voie royale qui mène à l'inconscient ». Un processus déterminé par le seul principe de déplaisir/plaisir et dont le but est la recherche de satisfaction.

Autrement dit, l'Inconscient est un système psychique qui a des contenus spécifiques. Ces contenus sont ce que Freud (1915) nomme des « représentants de la pulsion » (cf. cadre théorique page 32) ; c'est-à-dire des contenus fortement investis d'énergie pulsionnelle, des scénarii imaginaires (fantasmes) conçus comme de véritables mises en scène du désir. Ils cherchent à revenir dans la conscience et dans l'action mais ne peuvent y avoir accès qu'après avoir été soumis aux déformations de la censure. Ce sont donc des contenus refoulés dont l'accès à la conscience est refusé ou qui deviennent accessibles à la conscience que lorsque des résistances ont été surmontées.

Le refus d'enseigner l'EMC peut-il être considéré comme un « représentant de la pulsion » ? De quelle pulsion s'agirait-il alors ? Quelle satisfaction l'enseignant peut-il retirer à ne pas enseigner l'EMC ? Quelles résistances l'enseignant doit-il surmonter pour pouvoir enseigner l'EMC ?

5.1.1.3. La deuxième topique

La deuxième topique, élaborée par Freud (1920), se propose également de « cartographier » l'appareil psychique. Cette deuxième topique ne s'érige pas en contradiction avec la première mais se superpose à elle et, se nourrissant de nombreuses notions théoriques freudiennes, vise à l'étayer. Elle révèle la nature et les rapports entre les trois instances psychiques que sont :

- **le Ça**, le pôle pulsionnel, l'instance inconsciente qui recouvre les pulsions de vie et de mort. Le Ça ne connaît ni norme ni réalité. En conflit permanent avec le Moi et le Surmoi, il n'est régi que par le principe de plaisir. Réservoir de l'énergie psychique, il est le désir tout puissant, exprimé sans aucune retenue.
- **le Moi**, l'instance consciente, en tension constante entre les revendications du Ça et les impératifs du Surmoi et les exigences de la réalité. Médiateur, chargé des intérêts de la personne toute entière, le Moi concerne la façon dont le sujet s'imagine, se perçoit dans la réalité sociale. C'est la représentation qu'un sujet a de lui-même.
- **le Surmoi**, l'instance psychique le plus souvent inconsciente, centre des normes imposées, responsable de l'intériorisation et du rappel des interdits fondamentaux (inceste et meurtre) et du rapport à la Loi. Cette intériorisation des forces interdit la satisfaction des pulsions du Ça et installe injonctions, culpabilité et morale chez le sujet.

Trois instances psychiques auxquelles Freud (1921) ajoute finalement l'Idéal du Moi, instance de la personnalité qui se situe au confluent du narcissisme comme idéalisation du Moi, et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs. Instance intermédiaire dans la formation du Surmoi, l'Idéal du Moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer.

À la suite de Freud, Nunberg (1957) et Lagache (1961) ont repris le couple formé par ces deux termes « idéal » et « moi » pour désigner une formation psychique différente : le Moi Idéal. Cette formation psychique se définit comme une toute-puissance narcissique trouvant son

origine, selon Lacan (1958), dans le stade du miroir et appartenant au registre de l'Imaginaire (cf. cadre théorique page 31).

L'embarras ou le refus de l'EMC peut-il être lié à un conflit entre ces différentes instances ? Le Moi ne parviendrait-il pas à contenir les revendications du Ça et les impératifs du Surmoi dans l'enseignement de l'EMC ? Le Surmoi serait-il à ce point écrasant qu'il empêche d'enseigner l'EMC ? Le Ça serait-il si puissant qu'il conduit à un refus de l'EMC ? Qu'en est-il alors de l'Idéal du Moi et du Moi Idéal dans cet EMC qui oblige l'enseignant à dévoiler une part de ce qui le fonde à ses élèves ?

5.1.2. La réorientation lacanienne

Si l'Inconscient est une construction freudienne, au cours du XX^e siècle, différents psychanalystes approfondissent et/ou réorientent son travail.

C'est le cas de Lacan (1955) qui énonce que « Traduisant Freud, nous dirons l'inconscient c'est un langage. », ce qui constitue un point de départ pour l'étude de la pensée de Lacan.

5.1.2.1. « L'inconscient est un langage. »

Le langage est une fonction, faculté de symboliser, produit d'une activité cérébrale invisible. Il porte en lui bien plus que ce que dit **la langue** qui se définit comme un système stabilisé, mais non figé, de signes régi par des régularités, partagé par un groupe social.

C'est de Saussure (1916) qui révolutionne la linguistique en considérant la langue comme un véritable système, un ensemble cohérent et autonome de signes.

S'intéressant au signe, il en souligne la division en deux parties complémentaires et indissociables : **le signifié** qui renvoie au concept, et **le signifiant** qui correspond à la forme concrète, matérielle, audible ou visible, du signe. Si ces deux faces d'une même médaille entretiennent pour de Saussure un rapport totalement arbitraire entre elles, en revanche, « leur relation est socialement déterminée » (Montagne et Anderson, à paraître). Autrement dit, l'association signifiant/signifié fonctionne dans un contexte partagé par les interlocuteurs.

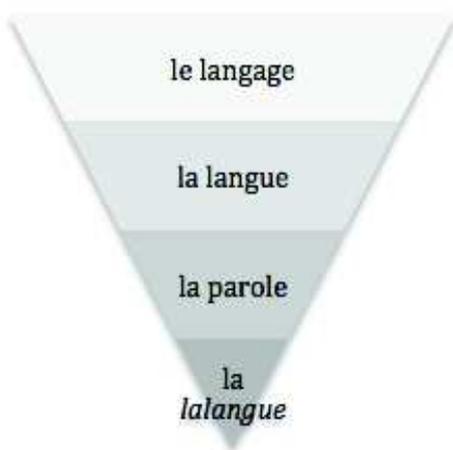
Dès lors, ne peut-on pas penser que le choix de Sofia comme cas clinique, enseignante dont je partage le contexte professionnel, a constitué un terrain favorable à la mise en place des entretiens cliniques liés à cette recherche ?

Alors que la langue fait prévaloir le signifié (l'idée, le concept) sur le signifiant (le son du mot), le langage est la domination du signifiant sur le signifié : l'idée disparaît derrière le son. Autrement dit, c'est la musicalité du mot, ou l'association de mots, la combinaison de sons, qui guide vers le sens.

S'écartant de la conception de de Saussure, Lacan soutient que le signifiant a des effets sur le signifié.

L'un des exemples les plus parlants est la traduction du terme allemand *unbewußt* par Lacan (1976-1977) : s'il est communément traduit par le mot « inconscient », c'est par sa traduction phonétique, musicale, issue du signifiant, [ynbevy], *une-bévue*, que Lacan choisit de le traduire. Par cette traduction, Lacan montre le lien étroit qu'entretiennent signifié et signifiant, et la manière même dont un contenu de l'inconscient peut resurgir à travers le signifiant.

Ainsi, refuser d'enseigner l'EMC ne pourrait-il pas être considéré comme *une-bévue* ? L'EMC pourrait-il être un espace privilégié de resurgissement de l'inconscient sous forme de lapsus, d'acte manqué... ?



La parole, c'est l'usage personnel qu'un sujet fait des mots de la langue pour s'exprimer. Les choix qu'il opère dans la langue affirment et posent sa singularité et attestent de sa présence au monde.

L'EMC oblige-t-il plus qu'une autre discipline l'enseignant à donner à entendre sa parole aux élèves et à recevoir la leur ? Cela peut-il embarrasser l'enseignant au point de le conduire à un refus d'enseigner cette discipline ?

Si l'inconscient est un langage, c'est à la suite d'un lapsus que Lacan (1971-1972) poursuit son enseignement en créant le concept de *lalangue*, cette langue très personnelle chargée des affres de l'inconscient du sujet.

« Le langage, dit-il, est fait de *lalangue* ; c'est une élucubration de savoir sur la langue ». L'inconscient est finalement un savoir-faire avec *lalangue* qui nous affecte.

La *lalangue* renvoie pour tout un chacun à la langue qui lui fut transmise par sa mère. Ainsi, elle porte en son sein les premiers témoignages des vocalises croisées du bébé et de sa mère. Sonore et signifiante, elle s'origine du chant signifiant et de la lallation en réponse qui s'inaugure entre une mère et son nouveau-né.

Cette situation originaire suffit à rendre la *lalangue* tout à fait singulière, propre à chacun. Ancrée dans la relation avec ce premier Autre si essentiel à la vie – la mère – la *lalangue* devient langue maternelle, celle qui nomme, à travers ses modulations, les premiers objets que rencontre l'enfant.

La *lalangue* échappe, au moins en partie, aux lois du langage. Faite « des alluvions qui s'accumulent des malentendus, des créations langagières, de chacun » (Miller, 1996), elle se caractérise par l'équivoque, se joue du sens et entretient un rapport étroit à la répétition, l'homonymie et la logique.

Et parce qu'elle est propre à chacun, personnelle, la *lalangue* est ce qui, à notre insu, est chargé des effets sur le corps, des effets de jouissance liés à notre prise dans le langage, des effets qui sont affectés en tant qu' « état affectif, pénible ou agréable, vague ou qualifié, [qui] se présente sous la forme d'une décharge massive ou comme tonalité générale. » (Laplanche et Pontalis, 1967)

La *lalangue* ne sert pas à la communication, ni au dialogue. Empreinte de jubilation, elle vise une jouissance du corps ; ce corps qui, en tant qu'organisme, en devient le siège. Et c'est à travers le symptôme que la *lalangue* fait du corps « un corps parlant » (Lacan, 1975).

Dès lors, l'EMC, parce qu'il engage la personne au-delà du professionnel, ne peut-il pas laisser émerger plus fréquemment que dans d'autres disciplines la *lalangue* de l'enseignant et ainsi le placer dans une position délicate, celle de la non-maitrise ? Mais encore, le refus de l'EMC peut-il être lié à la crainte des enseignants de voir émerger la *lalangue* de leurs élèves et d'en être embarrassés ? Le refus de l'EMC serait-il un refus des enseignants à parler « en vérité » ?

5.1.2.2. Du sujet au « parlêtre »

Ainsi, le sujet lacanien est ce que devient l'être humain quand il parle et que, par sa parole, il se représente à l'autre. Sans parole, pas de sujet car l'être humain ne se constitue comme sujet qu'à travers les conséquences de sa parole chez l'autre ; c'est donc l'effet de sa parole sur un autre sujet qui institue l'être humain comme sujet.

Le programme d'EMC invite les enseignants à mettre en œuvre des dispositifs (débat à visée philosophique, dilemme moral, débat réglé...) qui favorisent la prise de parole des élèves ; dès lors, les enseignants ne craignent-ils pas de se trouver débordés par la parole de leurs élèves ? L'expression de cette parole, incitée dans le contexte de l'EMC, ne constitue-t-elle pas un embarras qui conduit les enseignants à un refus de l'EMC ?

Lacan (1973-1974) introduit alors le néologisme « parlêtre » pour désigner l'être parlant, « l'être charnel ravagé par le verbe », « qui parle cette chose (...) qui strictement ne tient [qu'à *lalangue*], à savoir l'être ».

D'une part, chargées de son désir, les paroles du « parlêtre » ont un écho affectif sur celui qui les écoute.

Dès lors en EMC, l'enseignant est-il prêt et suffisamment préparé à supporter l'écho affectif engendré par l'expression de la parole de ses élèves ? La prise en considération de la charge affective que pourraient comporter certaines situations d'échanges verbaux en EMC ne conduit-elle pas à un refus de la discipline ?

D'autre part, toute relation médiée par cet intermédiaire qu'est la parole est équivoque. Autrement dit, un sujet, aussi précis soit-il dans le choix de ses mots, ne peut jamais dire tout ce qu'il veut à l'autre et l'autre ne peut jamais tout entendre de ce qui lui est dit. Cette idée se retrouve dans la formule mise en exergue par Werber (2003) au sujet de la communication verbale : "Entre ce que je pense, ce que je veux dire, ce que je crois dire, ce que je dis, ce que vous voulez entendre, ce que vous entendez, ce que vous croyez en comprendre, ce que vous voulez comprendre, et ce que vous comprenez, il y a au moins neuf possibilités de ne pas se comprendre." ; d'où le malentendu dont parle Lacadée (2003).

L'équivoque liée à toute situation de communication verbale ne rend-elle pas, de fait, la situation trop complexe aux yeux de l'enseignant pour oser se lancer à enseigner l'EMC avec un groupe d'élèves ? L'enseignant craint-il de se laisser prendre dans les filets de l'équivoque dans le cadre d'une discipline pour laquelle il ne peut se raccrocher, au besoin, à LA bonne réponse ?

Poursuivant son enseignement, Lacan définit **le discours** comme une position dans la langue, une organisation de la communication spécifique, qui établit un sujet par rapport à un autre.

C'est une façon de s'exprimer qui met en synergie le langage (ensemble des signifiants) et la parole (choix dans ses signifiants).

Ainsi, pour Lacan (1975), le discours fait le lien social : « En fin de compte, il n'y a que ça, le lien social. Je le désigne du terme de discours parce qu'il n'y a pas d'autre moyen de le désigner dès qu'on s'est aperçu que le lien social ne s'instaure que de s'ancrer dans la façon dont le langage se situe et s'imprime, se situe sur ce qui grouille, à savoir l'être parlant. »

Ce qu'il résume en ces termes : un discours est « un ordre qui règle les liens sociaux par le biais du langage ».

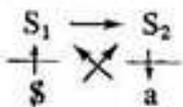
Les dispositifs prévus par le programme d'EMC n'ont-ils pas pour objectif de conduire chacun vers le discours ? Dès lors, l'EMC n'est-il pas une discipline privilégiée pour créer du lien social ? Les enseignants qui ne s'emparent pas de l'EMC n'ont-ils pas mesuré quel pouvait être le rôle de l'EMC dans la construction du tissu social ? Ou bien au contraire, sont-ils paralysés par la portée de cet enseignement ?

Un discours, d'après Lacan, se singularise par quatre « Termes » :

- l'Agent, c'est-à-dire celui qui parle et d'où il parle (\$),
- l'Autre, le destinataire, celui vers qui est tourné le discours de l'agent (S1),
- le Produit, l'effet de la parole sur l'Autre (S2),
- la Vérité, la cause subjective qui fait parler celui qui s'exprime, en d'autres termes les raisons qui poussent l'Agent à s'exprimer (a).

Et c'est ainsi qu'en combinant lettres et places, dans une logique de permutations circulaires, Lacan distingue quatre discours qui caractérisent la façon d'être du sujet dans le lien social : le discours du maître, celui de l'universitaire, celui de l'hystérique et celui de l'analyste ; soulignant le rapprochement avec les trois professions impossibles citées par Freud (gouverner, éduquer, analyser) : « On ne peut manquer de voir le recouvrement de ces trois termes avec ce que je distingue cette année comme constituant le radical de quatre discours. » (Lacan, 1969-1970).

Discours du Maître



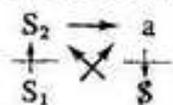
Le discours du Maître met en scène un rapport le plus souvent hiérarchique dans lequel le maître met l'Autre au travail et tente de s'accaparer le surplus de jouissance qui résulte de ce travail.

C'est un discours qui place l'autorité en position d'Agent. « Ce discours est celui du surmoi qui ordonne, qui exige, qui interdit, qui montre. Il rend compte du fait que le sujet est parlé par les idéaux du moment ou du contexte dans lequel il s'exprime. » (Montagne et Anderson, à paraître). Ce discours n'écoute pas mais commande. Il est impératif ; ce peut être le discours de la tyrannie.

Dans la classe, il se manifeste sous la forme d'injonctions : « Écoutez ! Taisez-vous ! Recommencez ! Finissez votre travail ! Arrêtez de parler ! »

Dans le cadre de l'EMC, quel sens ce discours qui ordonne à l'autre peut-il avoir ? Les enseignants qui utilisent majoritairement ce discours en situation d'enseignement se trouvent-ils embarrassés de ne pouvoir en faire usage dans cette discipline ? La non-adéquation de ce discours à la discipline peut-elle être une cause de refus d'enseigner l'EMC ?

Discours de l'Universitaire



Le discours de l'Universitaire, c'est l'hégémonie de la connaissance ; un discours qui pose le savoir à la place dominante et qui reproduit des modèles théoriques. C'est un discours dans lequel la vérité

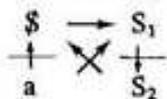
subjective du sujet est écrasée sous le poids de ses connaissances. Et derrière tous les efforts pour inculquer un savoir apparemment neutre à l'Autre, se loge une tentative de le maîtriser par l'intermédiaire de ce qu'il lui apprend.

En situation de classe, ce discours s'illustre par des formules du type : « Je vais t'expliquer pourquoi tu ne réussis pas à tracer un cercle avec ton compas. C'est parce que tu ne tiens pas ton outil entre ton pouce et ton index et que tu manques de souplesse dans le poignet. » ou bien « À travers son travail artistique, cet artiste a montré que l'on peut créer une impression de mouvement avec des lignes droites... »

Le refus d'enseigner l'EMC peut-il être lié à l'impossibilité d'utiliser ce discours nécessitant une somme de connaissances qui n'est pas, d'emblée, à la portée de tous les enseignants ? Les enseignants qui n'osent pas enseigner l'EMC sont-ils ceux qui enseignent plutôt en utilisant le discours de l'Universitaire et qui ont, dans cette discipline, conscience de leurs limites quant aux connaissances ? Sont-ils alors démunis face à l'impossibilité d'user de

leur discours récurrent ? Dans ce cas, réactualiser, approfondir ou augmenter leurs connaissances suffirait-il à les sortir de cet embarras ?

Discours de l'Hystérique



Le discours de l'Hystérique traduit la plainte du sujet confronté à l'impossible satisfaction, celle qui réside dans le delta entre sa demande et la réponse de l'Autre. C'est le discours d'un sujet divisé

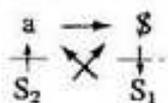
par sa souffrance, tenaillé par la douleur d'une demande.

Ce discours correspond à la mise en mots du désir du sujet qui s'adresse à l'Autre sans les limites de la bienséance. Il interpelle celui à qui il s'adresse par des positions qui remettent son pouvoir en question. Ce discours, expression de l'inconscient, peut être celui de la rébellion ratée.

Ce discours peut faire dire à l'enseignant des phrases comme « Ça suffit, je n'en peux plus ! Qu'est-ce que je vous ai fait pour que vous vous comportiez comme cela ? » ou « C'est formidable ! Je suis fier de vous ! »

L'EMC, par sa dimension impliquante, ne risque-t-il pas de conduire l'enseignant dans ce discours qui, de fait, pourrait le faire se sentir mal à l'aise vis-à-vis de ses élèves ? La crainte de verser dans ce discours ne constitue-t-elle pas un obstacle à l'enseignement de l'EMC ?

Discours de l'Analyste



Le discours de l'Analyste est l'envers du discours du Maître.

Ce discours ne commande pas mais écoute et questionne. Il interroge le sujet à qui il s'adresse sur sa position subjective, interprétant ce

que le sujet n'entend pas de ce que sa parole dit de lui, et accepte sa vérité subjective.

Dans le cadre de la classe, ce discours correspond à des interventions professorales du type : « Qu'en pensez-vous ? Ce que vous voulez dire c'est... ».

En EMC, quelle peut-être la place accordée à ce discours qui écoute et interroge, sinon la place centrale ? Les enseignants sont-ils disposés et formés à utiliser ce discours ? Le refus de l'EMC peut-il être la conséquence d'une résistance – voire un rejet – à utiliser ce discours considéré comme n'appartenant pas au champ de l'enseignement ? Les enseignants embarrassés par l'EMC ne se sentent-ils pas prêts à écouter la vérité subjective sans chercher la véracité ?

Ainsi, le lien social se caractérise par la possibilité pour le sujet d'occuper tour à tour diverses positions dans le discours selon les moments de sa vie. L'enseignant n'est lié à aucun discours particulier. Il est amené à circuler d'un discours à l'autre en fonction des circonstances, des objectifs, de la discipline enseignée...

Dès lors, en EMC, dans quels discours les enseignants se situent-ils majoritairement et le plus souvent ? Lesquels tentent-ils d'éviter car ils les mettent dans l'embarras ? Lesquels peuvent les aider à entrer dans la discipline et à l'enseigner ?

L'EMC aurait-il à voir avec une certaine mobilité de l'enseignant dans ces quatre discours ? Cette mobilité constitue-t-elle une difficulté pour l'enseignant ?

Si le discours marque le positionnement de chaque sujet dans le lien social, et donc dans la relation d'enseignement, ne peut-on pas penser que le refus de l'EMC est lié à la posture de l'enseignant ?

5.1.2.3. Réel – Symbolique – Imaginaire

Lacan (1953) introduit dans le champ analytique trois dimensions – le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire – à travers lesquelles s'organise le psychisme. Il les présente alors comme « les registres essentiels de la réalité humaine ».

- **Le Réel** n'est pas la réalité extérieure que nous nous représentons. Au contraire, il est ce qui échappe aux mots et à la représentation. Le réel est inaccessible ; il est, dans sa globalité et sa complexité, l'impossible à décrire donc l'impossible à dire. D'où la formule paradoxale de Lacan : « Le réel, c'est l'impossible » ; l'impossible à dire et à se représenter.

L'EMC relève-t-il du réel ? Est-il une discipline « impossible » ? L'EMC confronte-t-il à un impossible présent dans chaque enseignant ?

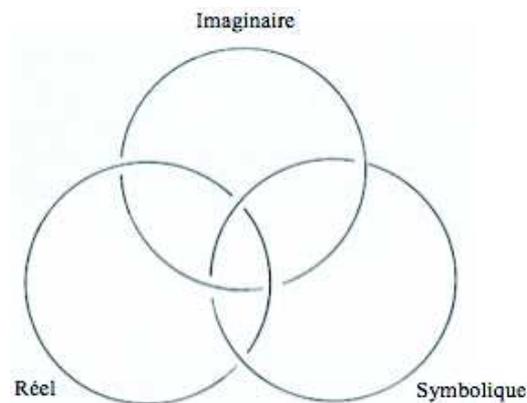
- **Le Symbolique**, c'est l'accès aux mots. C'est le langage qui s'efforce de rendre compte du réel. C'est l'instance définie par Lacan qui est responsable des effets de relation entre les mots qu'émet et reçoit un sujet dans ses liens avec les autres.

L'EMC, par les dispositifs d'échanges langagiers qu'il institue, est-il l'apanage du symbolique ? À quelle difficulté(s) langagière(s) cet enseignement confronte-t-il l'enseignant ?

- Défini à partir de l'expérience du miroir, l'**Imaginaire** renvoie aux images, aux représentations, aux phénomènes d'identification, à ce qui relève de la signification imagée du monde. L'Imaginaire est le champ par excellence du narcissisme.

Comment, dans le cadre de l'EMC, concilier l'individu dans son rapport au monde et le groupe constitué d'individualité singulière ? L'EMC confronte-t-il les enseignants à une image d'eux « si peu supportable » qu'elle les dissuade de se voir en train de l'enseigner ?

Si, en première intention, Lacan représente l'articulation des trois registres sous forme d'un triangle dont chaque registre est un sommet, il s'empare finalement de la figure topologique des nœuds borroméens pour représenter l'intrication du Réel, du Symbolique et de l'Imaginaire.



Ce nouage très particulier, où trois anneaux, indistincts dans leur forme, sont noués l'un à l'autre de telle façon qu'il est impossible d'en couper un sans défaire le nœud, libérer les deux autres et briser la structure, présente deux avantages majeurs : il permet de tenir ensemble les registres sans qu'il y ait de rapport duel entre eux et fait disparaître toute idée de suprématie d'un registre sur les autres.

La relation que ces trois registres entretiennent les uns avec les autres ne cesse cependant d'être questionnée par Lacan (1975) qui continue d'affirmer, même vingt ans après avoir introduit les trois registres et quelques années après avoir découvert le nœud borroméen, que le lien entre les trois registres est « énigmatique ».

L'EMC est-il une discipline qui met particulièrement en scène ces trois « registres essentiels de la réalité humaine » ? Peut-il être une discipline révélatrice de leur intrication ? La complexité des liens qui en découle peut-elle constituer une cause de refus consciente ou inconsciente de la part des enseignants d'entrer dans cet enseignement ?

5.2. Les concepts psychanalytiques convoqués dans ma recherche

Cette sous-partie s'attache à présenter et définir les concepts psychanalytiques qui sous-tendent ma recherche. Elle ne vise pas la complétude – d'autres concepts apparus plus tardivement sont définis dans la construction de cas (*cf.* pages 71 à 87) – mais se donne pour objectif d'apporter un éclairage sur les concepts essentiels sur lesquels repose ce travail, d'établir un fondement théorique solide à ma recherche.

5.2.1. L'affect

L'affect désigne l'expression émotionnelle des conflits internes d'un individu. Il est lié à quelque chose de contextuel et renvoie au vécu du sujet.

La notion d'affect est contemporaine de la naissance de la psychanalyse, puisque Freud (1894) opère sa première classification des névroses selon la façon dont une personne se comporte au regard de ses affects. Il écrit : « J'ai maintenant des névroses une vue d'ensemble et une conception générale. Je connais trois mécanismes : la conversion des affects (hystérie de conversion) ; le déplacement de l'affect (obsessions) ; la transformation de l'affect (névrose d'angoisse, mélancolie). »

Quelques années plus tard, Freud (1915) revient sur l'affect qu'il définit alors ainsi : « Les affects et les sentiments correspondent à des processus de décharge dont les manifestations finales sont perçues comme des sensations. » Autrement dit, l'affect est un vécu émotionnel, qui exprime la manifestation d'une pulsion. Pour Freud, l'affect traduit la pulsion inscrite dans le corps sans mots pour la désigner. Il se présente alors comme une expérience corporelle et psychique.

Et c'est par cet affect que Freud (1915) expose son concept de la pulsion, puisque, dit-il, « si la pulsion n'apparaissait pas sous forme d'affect, nous ne pourrions rien savoir d'elle ».

Aussi, l'EMC, par l'engagement personnel qu'il suppose de la part du sujet, ne peut-il pas révéler ce qui fait conflit dans le psychisme du sujet ? N'oblige-t-il pas le sujet à révéler une part de son vécu ? Et donc, les enseignants n'osent-ils pas enseigner l'EMC car ils craignent une manifestation de leur affect devant les élèves ? L'EMC peut-il provoquer une submersion de l'enseignant par son affect ? Le refus de l'EMC peut-il être une trace pulsionnelle ?

Sur les traces de Freud, Green (1973) interroge pour sa part la clinique des états non névrotiques.

Il définit l'affect comme une catégorie générale regroupant tous les aspects subjectifs de la vie émotionnelle, c'est-à-dire l'ensemble des manifestations affectives (émotions, sentiments...), et balayant toute l'étendue des tonalités affectives, du déplaisir au plaisir.

Green constate que si l'affect a une orientation interne, il est aussi orienté vers l'autre ; il est à la fois message pour soi et message qui peut s'adresser à un autre. C'est pourquoi Green (1973) introduit l'affect dans le discours comme un « signifiant » : le discours est « vivant ». Et c'est ainsi qu'il intitule son principal ouvrage sur l'affect et qu'il pose les fondements d'une nouvelle théorie de l'affect qui se développe en contrepoint des théories psychanalytiques structuralistes de l'époque, en particulier celle de Lacan.

Alors si, comme le souligne Green l'affect a une double orientation – interne et externe – l'EMC pourrait-il constituer une occasion privilégiée pour l'enseignant de transmettre ses affects à ses élèves ? Dès lors qu'en est-il d'un affect transmis qui serait contraire à la commande institutionnelle, voire contraire à l'éthique ? Les enseignants sont-ils conscients du risque qu'ils encourraient s'ils faisaient de l'EMC à laisser transpirer une part d'eux-mêmes potentiellement contraires à l'éthique, à la morale ? Mesurent-ils cette possibilité et choisissent-ils de la neutraliser en se plaçant du côté de l'esquive de l'EMC ? Et s'ils évitaient de se confronter à leur affect en n'enseignant pas l'EMC ?

L'apport de Lacan (1961-1962), en ce qui concerne l'affect, consiste essentiellement à avoir lié affect et désir. Pour lui, « l'affect qui nous sollicite consiste toujours à faire surgir ce que le désir d'un sujet comporte comme conséquence universelle, c'est-à-dire l'angoisse ». Autrement dit, pour Lacan, l'affect est toujours lié à ce qui nous constitue comme être désirant, dans notre relation à l'autre.

Et là encore, à l'éclairage du concept d'affect par Lacan, ne peut-on pas se demander si les enseignants sont en délicatesse avec l'EMC car embarrassés par leurs propres angoisses et finalement vigilants à ne pas voir s'inviter, les affects les accompagnant dans le cadre de la classe ?

5.2.2. Le désir

Le Centre national de Ressources textuelles et lexicales (CNRTL) définit **le désir** comme l'aspiration profonde de l'homme vers un objet qui réponde à une attente.

En psychanalyse, le terme désir a été traduit du mot *wunsch* employé par Freud (1900) et signifiant « souhait, vœu formulé ». C'est dans la théorie du rêve que se dégage le plus clairement ce que ce dernier entend par *wunsch*, permettant ainsi de différencier ce concept d'autres concepts proches.

Ainsi Laplanche et Pontalis (1967), pour expliciter ce concept, affirment que « dans la conception dynamique freudienne, le désir est un des pôles du conflit défensif : le désir inconscient tend à s'accomplir en rétablissant, selon les lois du processus primaire, les signes liés aux premières expériences de satisfaction. »

La conception freudienne du désir concerne donc le désir inconscient et infantile, issu des strates les plus profondes du psychisme. On ne peut désirer que ce que l'on a déjà connu. L'objet désiré est désirable en tant qu'il représente inconsciemment autre chose que lui-même, antérieurement vécu.

Le désir est dès lors cette force psychique qui perpétue la recherche de la satisfaction primordiale, qui pousse à retrouver l'expérience de la satisfaction princeps (avoir faim et recevoir de l'amour en plus de la nourriture), celle qui fonde l'expérience fusionnelle avec la mère.

Issu du tout premier ressenti de plaisir et du souhait de revivre celui-ci, le désir est donc lié à la quête du souvenir, de l'excitation émanant du besoin et de la satisfaction du besoin. Autrement dit, désirer, c'est réactiver des contenus inscrits au plus profond de son psychisme ; c'est tenter de faire revivre cette satisfaction originelle.

L'EMC est-il une discipline qui met en jeu plus qu'une autre le désir de l'enseignant ? Si ce désir se manifeste particulièrement à travers l'EMC, quels peuvent en être les effets sur la transmission de cet enseignement ? Et quel rôle le désir joue-t-il sur les difficultés des enseignants à mettre en œuvre l'EMC ? Puisqu'il s'agit d'un processus inconscient, le sujet peut-il, dans sa posture d'enseignant, le « raisonner » au besoin ? Comment peut-il « faire avec » si son désir ne coïncide pas avec la commande institutionnelle ? L'enseignant doit-il prendre conscience de ce désir pour accepter de surmonter l'embarras que lui procure l'EMC ?

Ce désir peut-il être porteur dans le cadre de l'EMC ? À quelles conditions ? Y a-t-il une part de désir nécessaire pour accepter de se confronter à l'EMC ? Peut-il représenter une difficulté insurmontable dans la transmission de l'EMC ? Et qu'en est-il du désir de ne pas enseigner l'EMC ?

Lacan (1966) quant à lui s'est employé à recentrer la psychanalyse sur la notion de désir et à remettre celui-ci au premier plan de la théorie analytique. Dans cette perspective, il a conduit à la distinguer des notions de besoin et de demande précisant ainsi que « L'Homme désire car la satisfaction de ses besoins passe par l'appel adressé à un autre, cet appel se fait demande, demande d'amour ».

Issu de pulsions d'autoconservation, le besoin naît du sentiment de manque de ce qui est nécessaire à l'existence, à la conservation ou au développement d'un être vivant ou d'une espèce : respirer, boire, manger, dormir, se reproduire, etc. Le besoin est intimement lié au biologique. Ainsi, il apparaît de manière cyclique ou sporadique suivant l'horloge biologique de l'organisme. La satisfaction du besoin est liée à l'intégrité du vivant, à l'intégrité de la vie biologique.

Alors que le désir peut se contenter d'un objet fantasmatique, intrapsychique, le besoin vise un objet réel spécifique. Il disparaît en se satisfaisant complètement de cet objet.

La demande, quant à elle, est une adresse formulée d'un sujet à un autre. Si elle porte sur un objet, celui-ci n'est pas essentiel car la demande est, en son fond, demande d'amour.

En effet, la demande trouve son origine dans le cri primal du nourrisson. Ce dernier, exprimant un besoin primaire, est entendu par la mère qui interprète. En répondant « au-delà », elle transforme alors le besoin (de nourriture) en une demande (nourriture et amour).

Ainsi, toute sa vie, l'Homme, en questionnant l'Autre, demande plus qu'il n'exprime car il attend une réponse « au-delà » de sa question.

Le désir selon Lacan (1966) naît de l'écart entre le besoin et la demande ; il « s'ébauche dans la marge où la demande se déchire du besoin ».

Autrement dit, pour Lacan, le désir « n'est ni l'appétit de la satisfaction, ni la demande d'amour, mais la différence qui résulte de la soustraction du premier à la seconde. » Le désir est ce qui reste quand, dans la demande, le besoin a été satisfait ; ce qui pourrait être résumé dans cette formule « mathématique » : demande - besoin = désir.

Si, comme l'indique Lacan, le désir naît de la soustraction du besoin à la demande, quel peut être ce besoin à satisfaire pour que le désir d'enseigner l'EMC apparaisse chez l'enseignant ?

Le refus de l'EMC est-il une demande ? Et si la demande est une adresse à un autre : À quel autre la demande de l'enseignant s'adresse-t-elle dans le cadre d'un refus de l'EMC ? L'institution est-elle en mesure d'y répondre ? Doit-elle y répondre ?

5.2.3. Le rapport au savoir

Selon la définition du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, le rapport au savoir se définit comme « un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ». Cette définition met l'accent sur la dimension active du sujet dans la constitution de son rapport au savoir qui s'élabore tout au long de la vie.

De nombreux auteurs ont travaillé sur le concept de rapport au savoir et apporté des définitions différentes selon l'entrée choisie : sociologique, clinique, anthropologique, didactique, etc.

Dans le champ de la recherche sociologique soutenue par Bourdieu (1970), le rapport au savoir est rapport à la culture. Bourdieu raisonne en termes de « transmission » d'un capital culturel ; les écarts de réussite entre élèves à l'école correspondant aux différences sociales entre parents. Dans cette optique, qui fait écho à l'idée de Durkheim (1894) selon laquelle « les faits sociaux ne peuvent être expliqués que par des faits sociaux », l'échec ou la réussite scolaire de l'élève procède du rapport au savoir des parents qui détermine le rapport au savoir de leur enfant.

Cela signifie-t-il que les enseignants qui éprouvent des difficultés à enseigner l'EMC ont des parents qui sont embarrassés dans la transmission des valeurs contenues dans l'EMC ? Le rapport des parents à ces valeurs est-il un facteur déterminant dans la capacité de l'enseignant à les transmettre à son tour à ses élèves ? De quelle(s) trace(s) familiale(s) le refus de l'EMC pourrait-il être le symptôme ?

Et c'est précisément ce que Charlot (1997) reproche à Bourdieu ; non pas d'ignorer le sujet, mais de considérer que celui-ci ne peut s'exprimer que « sous la forme que lui assigne le

champ social ». Pour Charlot, qui prend pour point de départ de sa réflexion sur le rapport au savoir la question de l'échec scolaire, ce dernier ne peut être totalement compris en partant des réalités sociales. Se situant plutôt dans un champ de recherche microsociologique, Charlot (1999) définit le rapport au savoir par « l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir ». Il brise ainsi le déterminisme de l'approche sociologique et insiste sur le rôle de l'interaction entre le social et l'individuel dans la construction du rapport au savoir.

Charlot envisage le rapport au savoir de manière tri dimensionnelle ; trois dimensions qui se combinent et s'imbriquent :

- le rapport épistémique au savoir : apprendre, c'est s'approprier un objet, le savoir.
- le rapport identitaire au savoir : apprendre, c'est faire sens dans l'histoire personnelle du sujet.

Cette dimension implique d'entrer en relation avec l'autre et se mettre en jeu en tant que sujet, en fonction de ce qu'on est, de l'image qu'on a de soi, de celle qu'on veut donner aux autres. Elle correspond « à la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire » (Bautier et Rochex, 1998).

- le rapport social au savoir : apprendre, c'est faire écho dans l'histoire sociale du sujet.

Charlot souligne l'idée d'un sujet doté d'une subjectivité ; un sujet « qui interprète le monde, résiste à la domination, affirme positivement ses désirs et ses intérêts ».

Dès lors, le refus de l'EMC serait-il une forme de résistance à une domination ? De quelle domination pourrait-il s'agir ? Y aurait-il une expression du sujet dans la résistance à l'enseignement de l'EMC ? L'enseignant qui refuse l'EMC résiste-t-il à l'affirmation du désir parental ? Est-ce une façon de sortir de l'assujettissement parental ? Quel désir un sujet qui refuse l'EMC assouvit-il ?

En ce sens, Charlot se rapproche de Beillerot (1989) qui, dans le champ de la recherche clinique, envisage le rapport au savoir comme le rapport du sujet, au sens lacanien du terme, à son propre désir, désir de savoir. Il reprend alors le propos freudien qui avance qu'apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir. Dans cette approche, le rapport au savoir réfère à un sujet désirant, influencé par des facteurs conscients et inconscients relatifs à sa personnalité et à son histoire. C'est aussi le rapport au savoir qui est moteur de nouveaux

apprentissages car le sujet utilise ses savoirs acquis pour produire de nouveaux savoirs qui lui permettent d'appréhender le monde.

Dans cette perspective, ne peut-on pas penser que l'EMC, de par sa nature même et les contenus qu'il propose, pourrait permettre aux enseignants de produire de nouveaux savoirs et ainsi de mieux appréhender le monde qui les entoure ? Alors pourquoi les enseignants sont-ils embarrassés par cette discipline ? Pourquoi opposent-ils tant de résistances à aborder la partie « morale » du programme d'EMC ? Pourquoi le désir d'apprendre encore et encore à travers une discipline qui les y encourage ne parvient-il pas à supplanter l'embarras généré par cet enseignement ?

Enfin, dans le champ de la recherche didactique Chartrain (1998) propose un rapport au savoir qui s'apprécie à travers les particularités et les spécificités des savoirs disciplinaires. Ainsi, il souligne que le rapport aux mathématiques n'est pas le rapport à l'histoire par exemple, car ces deux disciplines présentent des différences de nature qu'il faut prendre en compte. Dans cette approche, l'entrée du rapport au savoir se fait du côté du savoir. L'approche didactique ne s'intéresse pas au savoir en général, mais à des savoirs scolaires particuliers et à l'intérieur de ces savoirs génériques, à des objets de savoirs bien circonscrits.

Cette approche permet-elle d'offrir un premier éclairage concernant le refus ou la difficultés des enseignants à assumer l'EMC ? Ne peut-on pas penser que les savoirs que propose l'EMC ne sont pas de même nature que ceux auxquels invitent les autres disciplines ? Que, par son caractère engageant, cette discipline est différente des autres ? Quelle est donc la nature de ce savoir ?

Dès lors, comment prendre en compte cette différence pour aider les enseignants à répondre aux attentes de l'Institution ? Comment briser le silence ourlé autour de cette discipline si singulière pour amener les enseignants à s'engager, à se lancer dans cet enseignement ? Comment expliciter cette différence afin qu'elle ne se révèle pas un obstacle insurmontable ? Comment accompagner les enseignants, soutenir leurs efforts dans la mise en œuvre du programme d'EMC ?

Pour ma recherche, forte de toutes ces définitions, je m'appuierai donc sur le fait que le rapport au savoir est multifactoriel. Il est lié non seulement à la culture familiale et que, dans ce sens, le désir des parents doit être considéré, mais il est également attaché aux rapports que l'individu entretient avec le savoir, dont la spécificité doit être prise en compte, aux rapports qu'il entretient avec lui-même (son désir, son vécu, l'image qu'il a de lui, celle qu'il souhaite

renvoyer aux autres, ses modèles, ses ambitions personnelles, etc.) et avec les autres (les élèves, les pairs, la hiérarchie, les formateurs, etc.). Autant d'entrées qui me permettront sûrement d'éclairer les propos de Sofia le moment venu.

5.2.4. La position subjective de l'enseignant

Une étude de Brossais, Savournin et Jourdan (2011) montre que la position subjective d'un enseignant dans sa classe devant ses élèves peut être organisée en fonction de trois outils d'analyse. Ces « analyseurs », outils propres à la didactique clinique car fondés sur une articulation théorique entre la didactique et la clinique psychanalytique lacanienne, sont :

- « l'impossible à supporter » ;
- « le sujet supposé savoir » ou « la contingence » ;
- « la conversion didactique ».

5.2.4.1. « L'impossible à supporter »

« L'impossible à supporter » se rapporte à des expériences traumatisantes vécues par le sujet et qui vont influencer sa manière de transmettre le savoir enseigné (Loizon, Margnes, Terrisse, 2008).

Les travaux de Buznic, Terrisse, Lestel (2008) mettent évidence l'importance des savoirs acquis par l'expérience. Si une expérience a été traumatisante, elle se ressent dans la façon dont le sujet enseignant va transmettre son savoir. L'expérience « traumatisante » devient un savoir incontournable et « l'impossible à supporter » se révèle au cours des séances d'enseignement.

Comme le résume Brossais (2011), « l'impossible à supporter » s'invite lorsque l'enseignant ne parvient pas à trouver un équilibre interne, à régler la bonne distance avec les élèves et finalement à soutenir sa place d'enseignant. Ainsi, enseigner ne peut se réduire à la transmission ou à l'appropriation de savoirs. Et Brossais d'ajouter que « l'enseignant en mettant à l'épreuve une image de maîtrise qu'il ne peut assumer, se risque à une blessure narcissique ».

L'EMC n'est-elle pas une discipline qui, justement parce qu'elle expose le sujet à ses croyances et convictions personnelles, rend compliqué le réglage de la distance de l'enseignant avec ses élèves ? L'enseignant ne craint-il pas de s'exposer et ainsi de briser

l'équilibre interne difficilement acquis ? Dans son refus de l'EMC, ne sent-il pas le danger à s'exposer et le risque d'une blessure narcissique ?

L'EMC, plus que tout autre discipline n'expose-t-elle pas l'enseignant à des « impossibles à supporter » ? Alors, en refusant l'EMC, l'enseignant ne s'évite-t-il pas de se confronter à un ou des « impossible à supporter » ? Le refus de l'EMC n'est-il pas le symptôme d'un « impossible à supporter » ?

5.2.4.2. « Le sujet supposé savoir » ou « la contingence »

Le concept de « sujet supposé savoir » a été proposé par Lacan (1966) pour caractériser la position symbolique de l'analyste par rapport à l'analysant, lors de la cure. Il a été transposé en didactique par Chevallard (1985), puis Blanchard-Laville (2001) qui parle alors de transfert didactique, pour situer l'enseignant dans sa position de sujet savant face aux élèves. La recherche et le maintien d'une telle position constituent un arrière-plan permanent de l'activité enseignante ; elle est le fondement de sa légitimité didactique et donc professionnelle.

L'enseignant a été recruté pour transmettre des savoirs ; il se doit d'être, de par son statut institutionnel, celui qui sait. La maîtrise du savoir disciplinaire est un gage nécessaire de la capacité à transmettre des contenus d'enseignement aux élèves. Cependant, il peut ne pas être compétent dans tous les domaines, surtout au début de sa carrière. De plus, il peut être conscient qu'il ne sait pas tout mais également qu'il ne peut pas tout transmettre. En outre, il a face à lui des élèves qui sont tout autant de sujets singuliers avec leur désir, leur histoire personnelle, leurs intérêts propres et leurs relations avec les autres. L'enseignant doit donc se préoccuper sans cesse de sauvegarder sa position symbolique de « sujet supposé savoir » face aux élèves.

Or, toute situation d'enseignement est contingente. Il est impossible pour l'enseignant, même chevronné, de prévoir toutes les réactions des élèves et toutes les réponses qui en découleront. Ainsi, lorsqu'il rentre dans la classe, il sait qu'une part de maîtrise lui échappera inévitablement, qu'il devra se confronter au réel de la classe et s'en « arranger » comme il le peut.

Le concept de « contingence » correspond à cet écart entre ce que prévoit de transmettre l'enseignant et ce qu'il transmet réellement. L'enseignant ne peut s'y soustraire et doit « faire avec » car « la contingence » est un facteur inhérent, à l'acte d'enseigner.

Le refus d'enseigner l'EMC ne pourrait-il pas résider alors dans le fait que les enseignants craignent d'être découverts par les élèves à transmettre des savoirs non incarnés, ce qui les mettrait alors dans la position délicate de « non toute-maitrise » évoquée par Brossais (2011) et leur ferait perdre la place de « sujet supposé savoir » ?

D'autre part, en EMC, où les enseignants sont amenés à s'exposer, à engager leur personne (sans toutefois faire état de toutes leurs croyances et convictions personnelles), « la contingence » n'est-elle pas un facteur déterminant dans leur embarras à enseigner cette discipline ? La prise en considération du risque que peut constituer cette contingence pour l'enseignant n'implique-t-elle pas une frilosité à enseigner l'EMC, cette discipline « impliquante » ? La contingence ne les fragilise-t-elle pas dans cet enseignement au point qu'ils refusent de s'y confronter ?

5.2.4.3. « La conversion didactique »

Le concept de « conversion didactique » est né du questionnement de Buznic, Terrisse et Lestel (2008) sur l'incidence des savoirs construits dans l'expérience personnelle de l'enseignant sur ses pratiques professionnelles. Une étude de cas menée auprès d'une enseignante débutante en EPS a montré combien son expérience personnelle avait de résonance dans son enseignement ; un processus que Buznic a envisagé comme une transformation du contenu d'une expérience subjective en contenu d'enseignement, d'où le terme de conversion didactique.

Autrement dit, la conversion didactique désigne ce qui, de l'expérience personnelle de l'enseignant, passe dans ses contenus d'enseignement et oriente, organise, sa pratique professionnelle en classe.

Ce concept oblige à prendre en considération l'histoire de l'enseignant – personnelle, familiale, professionnelle, sociale ainsi que son rapport particulier aux savoirs enseignés – et à considérer que les choix des savoirs qu'il opère ne sont pas neutres mais liés à sa construction expérientielle.

Ce qui fait écrire à Blanchard-Laville (2001) que l'enseignant « est amené à mettre en scène son propre rapport au savoir », un savoir « fortement ancré dans [son] histoire personnelle [...]. Ce n'est donc pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet. »

Dès lors, ne peut-on pas penser que l'EMC expose doublement l'enseignant, à la fois comme dans tout autre discipline où il se montre à voir à travers le savoir qu'il transmet, mais

également parce que cette discipline singulière, plus que tout autre, convoque son système de valeurs et l'oblige à se dévoiler ?

Ne pourrait-on pas penser que c'est dans cette « double exposition » que s'origine le refus ou la difficulté des enseignants à enseigner l'EMC ?

Il est intéressant de se demander si le Conseil supérieur des programmes s'est intéressé à ces questions et, dans une certaine mesure, s'en est saisi dans la réflexion préalable qui a été menée pour penser et construire le programme d'Enseignement Moral et Civique.

5.3. L'enseignement moral et civique : un nouvel enseignement chargé d'histoire

L'enseignement moral et civique (EMC) est une discipline mise en œuvre dans les écoles élémentaires (l'école maternelle n'est pas concernée par cet enseignement), les collèges et les lycées publics en France.

Il s'agit d'un enseignement obligatoire encadré par des programmes nationaux parus au BO spécial du 25 juin 2015 et entrés en vigueur lors de la rentrée scolaire 2015.

Parce que cet enseignement est le fruit d'un héritage lié à l'Histoire de France et plus spécifiquement à celle de notre école républicaine, les enjeux de sa nature et de sa transmission tels qu'ils seront questionnés et analysés dans ce travail ne peuvent être compris sans revenir sur l'histoire de l'éducation morale en France.

5.3.1. Éléments historiques

5.3.1.1. Le premier âge de l'éducation morale :

l'institutionnalisation, du XIX^e au début du XX^e siècle

Au début du XIX^e siècle, l'instruction morale alors en vigueur est le projet d'une École dépendant de l'État. Les lois Guizot de 1833 inscrivent l'instruction morale et religieuse comme première matière à enseigner.

À l'époque, la corrélation entre instruction morale et instruction religieuse va de soi et ne pose question à aucun niveau de la société française.

Cette matière perdure jusqu'à la construction de l'École républicaine où les lois Ferry de 1882 modifient cet enseignement dans le sens d'une laïcisation : l'instruction morale et religieuse devient alors instruction morale et civique.

La continuité cependant se lit dans l'importance donnée à l'instruction morale qui reste la première matière à enseigner, comme en témoigne les mots de Jules Ferry, alors ministre de l'Instruction publique sortant, dans sa *Lettre aux instituteurs* du 27 novembre 1883 :

« La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire : d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier ; d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale à l'école. »

Cette instruction morale et civique, exclusivement enseignée à l'école primaire, propose une morale du devoir. Dans les manuels consacrés à la discipline, des chapitres intitulés « devoirs envers soi-même », « devoirs envers ses parents », « devoirs envers la patrie »... rendent compte de cet état d'esprit et développent des thèmes comme le contrôle et la maîtrise de soi, la dette aux autres, à la patrie... Un moralisme très fort qui nous apparaît désuet aujourd'hui.

Il est à noter que jusqu'en 1933, et ce malgré la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905 et l'École laïque, un chapitre « devoirs envers Dieu » figure dans ces manuels ! C'est d'une morale édifiante dont il est question, le texte étant moralisateur dans le fond mais également dans la forme. Mais c'est avant tout une morale commune en ce sens qu'elle cherche à s'adresser à tous ; elle est destinée à tous. Elle se veut consensuelle.

Le projet d'enseignement de la morale de Ferry suppose une homogénéité du corps social. Il a pour fondement l'idée que cette morale, dont les valeurs seraient un fond social commun, une conscience morale ordinaire, partagée, qui préexiste à leur enseignement, peut être enseignée car elle est celle de tout un chacun.

5.3.1.2. Le deuxième âge de l'éducation morale :

la mise en cause, au milieu du XX^e siècle

Deux raisons majeures président à la mise en cause de cette éducation morale :

- La promotion de l'individu comme choix de vie, c'est-à-dire l'individualisme démocratique contemporain hérité de mai 1968 qui s'est écrié haut et fort qu'« il est interdit d'interdire » et qui a fait disparaître l'enseignement moral des programmes en 1969.

- Le pluralisme des valeurs. L'hypothèse de Ferry sur laquelle il avait bâti l'éducation morale de l'École de la III^e République ne tient plus : l'homogénéisation sociale et culturelle présumée, tout comme la communauté de valeurs ne vont plus de soi. La « pluralité de ce qui est bien » entraîne une déserrance de l'enseignement moral car comment enseigner une morale à tous quand la morale n'est pas la même pour tous ? La légitimité d'un enseignement moral a tout simplement disparu.

5.3.1.3. Le troisième âge de l'éducation morale :

le retour, de la fin du XX^e siècle à aujourd'hui

À la fin du XX^e siècle, l'enseignement de la morale à l'école réapparaît sous différentes formes ; le mot « morale » étant d'abord soigneusement évité dans les intitulés de la discipline.

Ainsi, dans les programmes de 1985, il s'agit d'éducation civique, expression qui sera conservée dans les programmes de 2002 pour le cycle 3 (classes de CE2-CM1-CM2) mais transformée en « vivre ensemble » au cycle 2.

Puis en 2008, les programmes de l'école primaire voient le retour de « l'instruction civique et morale » dont l'intitulé et les contenus ne sont pas sans rappeler le programme d'instruction morale et civique de 1882 !

Le mot « morale » réapparaît alors, soulevant nombre de controverses au sein même de l'Éducation nationale mais également dans la société toute entière.

Ce mot « moral(e) », présent dans l'intitulé du programme dès le début du XIX^e siècle ne cristallise-t-il pas le refus de certains enseignants d'entrer dans l'Enseignement Moral et Civique aujourd'hui ? Perçoivent-ils la différence entre la morale contenue dans l'instruction morale du XIX^e siècle et l'enseignement moral d'aujourd'hui ?

Pourtant, quelques années plus tard, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République crée le Conseil supérieur des programmes qui offre à l'École publique un nouvel enseignement : l'enseignement moral et civique (EMC), dont l'essence même est de répondre à la question posée au milieu du XX^e siècle : comment enseigner une morale à tous quand la morale n'est pas la même pour tous ?

5.3.2. Les choix qui ont présidé à la conception des programmes d'EMC de 2015

L'Enseignement moral et civique se donne pour mission de transmettre un socle de valeurs communes aux élèves à tous les niveaux de la scolarité obligatoire, de développer leur sens moral et leur esprit critique et de permettre à tout un chacun d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. En ce sens, cet enseignement prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective.

En EMC, les enseignants ne sont-ils pas contraints d'engager leur responsabilité individuelle pour construire une responsabilité collective ? L'obligation de dépasser l'individualisme pour aller vers le collectif entraîne-t-elle une frilosité, voire un refus, à se lancer dans cet enseignement ?

Dès lors, les bases de cet enseignement ne sont autres que les valeurs contenues dans les textes fondateurs de notre République démocratique :

- Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 ;
- Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 ;
- Constitution de la V^e République de 1958 ;
- Convention internationale relative aux droits de l'Enfant de 1989.

5.3.2.1. L'architecture de ces programmes

Dans un souci de cohérence et de continuité pédagogique, les programmes d'EMC du cycle 2 au cycle 4 présentent la même organisation : quatre dimensions (la sensibilité, la règle et le droit, le jugement et l'engagement) déclinées en objectifs de formation qui définissent les grands axes de la dimension, complétés par des connaissances, capacités et attitudes visées et des exemples de pratiques en classe, à l'école et dans l'établissement.

L'architecture des programmes est liée à plusieurs objectifs que s'était fixés le Conseil supérieur des programmes :

- 1) offrir une structure claire et lisible pour les enseignant-es et montrer que le contenu de cet enseignement n'est pas totalement étranger à ce qui existe déjà dans les classes ; que derrière cette impression de nouveauté se cache en réalité des savoirs, savoir-être

et savoir-faire déjà mis en œuvre dans les classes mais souvent non formalisés, voire non identifiés.

2) inviter les enseignant-es à s'engager dans une réflexion pédagogique sur leur posture et leurs pratiques afin de :

- s'appropriier le couple bienveillance/exigence indispensable à leur mission auprès d'individus dont la personnalité est en construction ;
- travailler en équipe pour favoriser la cohérence et donner à voir la cohérence aux élèves et aux familles ;
- redécouvrir l'obligation de neutralité du fonctionnaire, une neutralité qui n'est pas un désengagement, ce que rappellent les principes généraux du programme d'EMC :

« Ce cadre [laïque de la République et de l'École] impose de la part des personnels de l'Éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises. Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire. »

Cette réflexion sur les pratiques et la posture, qui engage de fait les croyances et les valeurs subjectives de l'enseignant, peut-elle constituer une raison de leur non-engagement dans l'EMC ? Ce « pas de côté » auquel le programme d'EMC invite les enseignants ne les encourage-t-il pas à laisser cet enseignement de côté ?

L'incitation forte du programme à travailler en équipe au sein de l'école constitue-t-elle un frein à enseigner l'EMC ?

Le dévoilement de l'enseignant, passage obligé en EMC, allié à l'obligation de neutralité constitue-t-il un paradoxe pour l'enseignant ? Ce paradoxe apparent porte-t-il en lui une part de l'embarras des enseignants à l'égard de cette discipline ?

3) encourager les mises en activité des élèves, qu'ils soient acteurs de la vie de l'école et plus largement de la société, qu'ils soient amenés à adhérer aux valeurs de l'École, c'est-à-dire aux valeurs de la République avec intelligence, alors que parfois d'autres valeurs sont véhiculées et portées par la famille.

Ne peut-on pas penser que les enseignants qui ne se mobilisent pas en EMC craignent de faire de l'ingérence dans les familles ? Ne se sentent-ils pas capables d'assumer les valeurs de notre École républicaine quand ils savent que d'autres valeurs sont portées par la famille ? À refuser l'EMC, pensent-ils éviter les conflits de loyauté supposés de leurs élèves ? Et qu'en est-il des leurs ? S'épargnent-ils leurs propres conflits de loyauté ?

Et justement, la philosophie des programmes d'EMC, c'est la reconnaissance de la pluralité des choix moraux. Alors, que peut être un enseignement moral qui prône que les valeurs soient plurielles ? Si l'on accepte cette pluralité de valeurs, qu'enseigne-t-on de commun ?

L'EMC pose-t-il la délicate question du choix entre les deux modèles que sont le communautarisme et l'intégration à un modèle commun ? Refuser l'EMC, est-ce refuser le communautarisme ?

5.3.2.2. La philosophie de ces programmes d'EMC

La première idée est celle d'une culture morale qui articule valeurs et savoirs. C'est considérer que les valeurs en jeu ont également une dimension culturelle que les élèves vont pouvoir s'approprier à travers des œuvres picturales, graphiques, musicales, des textes littéraires issus du patrimoine de l'humanité...

Cette culture morale est présentée dans les programmes d'EMC sous la forme de quatre dimensions qui reprennent les quatre principes énoncés dans les principes généraux :

- une dimension sensible. C'est la culture de la sensibilité ; un principe d'autonomie qui invite à penser et agir par soi-même et avec les autres, à affirmer son point de vue, pouvoir argumenter ses positions et ses choix et écouter l'autre.
- une dimension normative. C'est la culture de la règle et du droit ; un principe de discipline qui tend à faire comprendre aux élèves le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, à les respecter et à agir conformément à elles.
- une dimension cognitive. C'est la culture du jugement ; un principe de coexistence des libertés qui permet de s'inscrire dans une société pluraliste (opinions, convictions, croyances, modes de vie) et laïque.

- une dimension pratique. C'est la culture de l'engagement ; un principe de communauté de citoyens qui vise à apprendre à construire le lien social.

La dimension culturelle met-elle les enseignants en difficulté avec l'EMC ? Leur manque de culture, à peine caché, presque assumé (*cf.* mon implication page 7), ne fonde-t-il pas leur embarras de l'EMC ? Placé face à ce manque, ne seraient-ils pas contraints de se montrer à eux-mêmes sujet « supposé non savoir » ? S'épargnent-ils une blessure narcissique ?

La deuxième idée est celle d'une morale sans moralisme. Ces programmes d'enseignement moral et civique assument la part morale des enseignements mais en rompant avec le moralisme de Ferry contenu dans l'instruction morale et civique de la III^e République.

Cette rupture entre morale des programmes de 2015 et moralisme du XIX^e siècle est-elle suffisamment explicite pour les enseignants ? Dans le cas contraire, ne peut-on pas y percevoir l'une des raisons du refus de l'EMC ?

La troisième idée est celle d'une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique que sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations...

Cette idée de morale civique interroge les valeurs subjectives des enseignants ; elle les confronte à eux-mêmes dans le même temps qu'elle les place en présence de plusieurs individualités, les élèves. Or, les enseignants sont-ils suffisamment au clair avec eux-mêmes autour de ces valeurs pour supporter d'être confronté à d'autres sujets dans le rôle que l'Institution leur assigne, celui de sujet supposé savoir ? La charge de responsabilité qui leur incombe alors n'est-elle pas trop écrasante qu'elle conduise à un refus de la discipline ?

La dernière idée est celle d'une morale délibérative qui s'attache à la forme, à la différence de la morale substantielle qui, elle, s'attache au contenu. Il s'agit d'une morale qui se donne pour objectif de mettre les élèves en situation de réfléchir à travers des dispositifs conçus pour permettre le débat. Débats à visée philosophiques, dilemmes moraux, débats réglés, conseils d'élèves, jeux de rôle, mises en scène... visent à mettre en place une éthique de la discussion car, ce qui est recherché par l'EMC dans cette société aux valeurs plurielles, à la diversité des choix moraux, c'est finalement l'accord sur les conditions qui permettent à des valeurs différentes de coexister.

Dès lors, la possible perte de la maîtrise de l'enseignant instituée par la mise en situation des élèves pour réfléchir et débattre, ainsi que l'éventuelle émergence de l'imprévu dans ce contexte peuvent-elles constituer un « impossible à supporter » pour l'enseignant qui entraîne le refus de l'EMC ? L'apparente perte d'emprise sur la classe pourrait-elle constituer un facteur de refus de l'EMC ?

Dans la partie suivante, je m'attacherai à présenter la démarche méthodologique qui a été retenue pour ce travail. J'identifierai le type de recherche engagée ainsi que le choix de la procédure de collecte des données, de traitement et d'analyse de celles-ci. Enfin, je m'attacherai à l'implication du chercheur, question cruciale dans une recherche s'incluant dans le champ épistémologique de la psychanalyse.

6. La Méthodologie

6.1. La méthode clinique

Le mot « clinique », du grec *klinikê* « ce qui se fait près du lit des malades », renvoie à la relation que noue un médecin et son patient ; le clinicien ne soigne pas la maladie, il s'attache à soigner le malade. Ainsi, l'examen clinique s'attache aux symptômes que le médecin perçoit par l'observation des signes cliniques chez le malade.

Le terme « clinique » s'est progressivement détaché du champ médical pour s'étendre aux champs de la psychologie puis de l'éducation et de la formation.

Pour le psychiatre psychanalyste, Dejours (1996), la clinique désigne « une démarche partant du terrain, se déployant sur le terrain et retournant constamment au terrain ».

Travaillant dans la relation à l'autre, elle met en jeu des rapports humains et permet d'étudier le fonctionnement d'un sujet, de l'observer et de l'écouter avec une grande « intériorité », d'analyser son discours pour mieux le comprendre et l'aider à évoluer. Cette méthode suppose donc un contact privilégié entre le chercheur et le sujet, une proximité idéale pour une recherche portant sur les pratiques pédagogiques, la posture et l'identité professionnelles de l'enseignant. C'est une première raison qui m'a poussée à choisir cette méthode.

Foucault (1963) énonce un projet de la médecine clinique qui consiste à « démêler le principe et la cause d'une maladie à travers la confusion et l'obscurité des symptômes ; connaître sa nature, ses formes, ses complications ; distinguer au premier coup d'œil tous ses caractères et toutes ses différences ».

Il développe cinq grandes idées relatives à la médecine clinique :

- **l'importance du regard du médecin**, qui scrute le moindre détail pour « voir, isoler des traits, reconnaître ceux qui sont identiques et ceux qui sont différents ».
- **la combinaison des symptômes**. Pour Foucault, « par-delà les symptômes, il n'y a plus d'essence pathologique [...] Leur collection forme ce qu'on appelle la maladie ». La clinique fait donc de la maladie une réalité variable, correspondant à différentes possibilités combinatoires. Le caractère variable des maladies et la diversité de ses manifestations est mis en avant dans la pensée clinique.
- **la mise à distance des grandes théories médicales**, afin que le praticien se garde de plaquer un schème théorique rigide sur les réalités observables pour laisser « parler » les faits d'eux-mêmes.

Foucault formule ce principe fondamental de la manière suivante : « Le regard qui observe ne manifeste ses vertus que dans un double silence : celui, relatif, des théories, des imaginations et de tout ce qui fait obstacle à l'immédiat sensible ; et celui, absolu, de tout langage qui serait antérieur à celui du visible. »

- **la prise en compte du temps** ; un temps qui occupe une place prépondérante pour la médecine clinique qui s'emploie à retracer l'enchaînement naturel, successif des symptômes, reconstruisant l'évolution chronologique des maladies.

C'est à Revault d'Allonnes (1989) que l'on doit d'être passé d'une discipline – la médecine clinique – à un mode de connaissance transposable : la démarche clinique.

« Position méthodologique voire épistémologique » de construction des connaissances, la démarche clinique apparaît dès lors que se pose « la question du sujet ou plus exactement celle de la subjectivité, de sa place dans le champ social, de ses rapports complexes avec le fonctionnement social. »

Ma recherche et l'écriture de mon mémoire s'attachent aux effets de la subjectivité de l'enseignant dans son enseignement. Or la démarche clinique, on vient de le voir, s'intéresse au sujet considéré dans sa dimension psychique, à sa subjectivité. Elle est la technique privilégiée pour accéder à des informations subjectives (histoire de vie, représentations,

sentiments, émotions, expériences...). Cela constitue la deuxième raison qui a présidé au choix de la méthode clinique pour cette recherche.

En 1999, Blanchard-Laville introduit ce qu'elle appelle l'approche clinique d'orientation psychanalytique. Danvers (2009) la définit comme « une approche sensible aux vérités de l'inconscient, à la nature pulsionnelle des choix existentiels et aux conflits identificatoires. » Il ajoute qu'elle permet une meilleure compréhension des « impasses et réussites dans les transmissions des savoirs et de la vie scolaire, par exemple, et [indique] des voies pour améliorer des situations difficiles. »

Le contexte de ma recherche est le milieu scolaire primaire public. Si cette approche clinique d'orientation psychanalytique peut constituer un levier pour travailler sur une transmission efficace des savoirs et identifier des remédiations intéressantes pour améliorer des situations jugées préoccupantes par les professionnels de l'éducation, alors elle présente un intérêt certain dans le cadre de ma recherche qui traite de la transmission des valeurs de la République dans le système scolaire. C'est la troisième raison qui m'a incitée à choisir cette méthode.

6.2. De l'entretien à l'entretien non directif de recherche

6.2.1. L'entretien

Défini par le Centre national de Ressources textuelles et lexicales (CNRTL) comme « l'action d'échanger des propos avec une ou plusieurs personnes ; conversation suivie sur un sujet », un entretien est un échange verbal et non-verbal entre deux ou plusieurs personnes.

6.2.2. L'entretien clinique

Outil privilégié de la démarche clinique, l'entretien, dans sa version clinique, n'est justement pas une conversation, une discussion à bâtons rompus entre deux personnes. En effet, dans un entretien :

- il n'y a aucun partage des savoirs ;
- le sujet peut s'exprimer sans être contredit ou jugé par le chercheur ;
- aucun retour en situation n'est attendu de la part du chercheur sur l'exposé du sujet ;
- l'un comme l'autre des interlocuteurs ne cherche pas à imposer son propre point de vue.

C'est néanmoins une situation de communication et d'interaction humaine où les deux personnes en présence – chercheur et sujet – sont en position active puisqu'elles vont construire ensemble le contenu de l'entretien. Chercheur et sujet, dans une relation de confiance indispensable à la qualité de l'entretien, se mobilisent intellectuellement, mettant en jeu des processus cognitifs complexes. Leur coopération est donc un préalable essentiel et les engage tout au long de l'entretien.

6.2.3. L'entretien clinique de recherche

Ainsi, pour Blanchet et Gotman (1992), un entretien clinique de recherche se caractérise par un contrat de communication, posé en amont, et qui constitue le cadre de référence de l'échange. Il est validé au cours de l'entretien par des discours et des attitudes spécifiques de la part des deux interlocuteurs.

L'entretien clinique de recherche constitue une méthode de recueil d'informations qui place le chercheur en contact direct avec le sujet. C'est, comme le définit Blanchet (1991) « une situation complexe [...] définie comme un échange conversationnel dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information incluse dans la biographie de B. »

C'est un moment de parole durant lequel le chercheur, en position d'interviewer, tire des informations du discours du sujet interviewé, discours où se mêlent des actions passées, des expériences personnelles, des savoirs sociaux, des systèmes de valeurs, des normes, des représentations... associés aux événements vécus par l'interviewé.

C'est, d'après Quivy et Van Campenhout (1988), une méthode qui permet « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences. »

Cette technique, centrée sur le discours, le vécu et la relation, vise la compréhension du fonctionnement psychique. Elle cherche à s'adapter aux circonstances, au contexte, à l'individu afin que le sujet s'autorise à dire quelque chose de lui-même, qu'il restitue une part de lui ; une restitution nécessairement déformée : elle est une interprétation des événements au filtre de son expérience émotionnelle.

Comme le soulignent Charlot, Bautier et Rochex (1992), l'entretien clinique de recherche est à la fois « une méthodologie et une posture par lesquelles il ne s'agit pas seulement pour [le chercheur] de recueillir des données de recherche, mais de tenter de faire de l'entretien un moment de travail clinique où le sujet puisse, par le biais de notre questionnement, de nos reformulations et de leurs effets d'interprétation être en débat avec lui-même, interroger les rationalisations qu'il opère de sa propre histoire, se poser (voire s'opposer) à lui-même les questions que nous lui posons. »

La conduite de l'entretien est empreinte de la technique de la thérapie psychanalytique : écoute, respect des silences, relances ciblées. L'entretien est mené de manière à « favoriser chez l'interviewé le travail d'élaboration de sa pensée subjective » (Blanchard-Laville et Nadot, 2000).

Ainsi, la subjectivité est l'une des propriétés des entretiens clinique de recherche. Elle est même au centre de l'investigation.

Et c'est précisément la principale critique que l'on oppose à cette méthode de recueil de données. En effet, le manque d'objectivité est pointé par les détracteurs qui interrogent la fiabilité des propos emprunts de subjectivité et par conséquent la valeur des discours des deux interlocuteurs. Ils dénoncent également le phénomène de désirabilité sociale lié à la situation de face à face induite par l'entretien, argumentant que l'interviewé a tendance à donner la meilleure image de lui-même. Enfin, ils avancent des rapports de pouvoirs, toujours présents dans une situation de communication qui oscille entre témoignage et confiance, et la potentielle position de séduction, voire de manipulation, de l'interviewer lors de l'entretien.

Ces arguments ne constituent pourtant pas en soi un obstacle mais renvoient aux postulats détaillés par Montagne (2012) et sur lesquels repose l'entretien clinique de recherche :

- quand le sujet parle de ce qu'il vit, sa parole décrit une vérité subjective. C'est cette vérité que le chercheur se doit d'analyser ;
- le sujet est divisé par l'inconscient ; ce qu'il vit est différent de ce qu'on lui voit (ou sait) vivre ;
- la parole est équivoque. Il y a un écart entre signifié et signifiant ;
- la neutralité du chercheur est un leurre. Elle se définit comme l'état d'une personne qui ne prend pas parti, qui s'abstient, ne s'implique pas. Or, dans le cadre de l'entretien clinique, la construction de signification que le chercheur élabore est justement issue

des effets de son implication subjective dans la parole, lorsqu'il parle et écoute le sujet. L'ensemble de l'entretien est ainsi traversé par du sens.

Pour Blanchet (1991), l'entretien de recherche clinique est un dispositif susceptible de lever certaines résistances de l'interlocuteur. Il constitue un moyen privilégié d'accéder aux représentations et aux opinions individuelles et offre la possibilité de recueillir la dimension émotionnelle, les réactions affectives, ce qui est difficile avec les autres méthodes de recueil.

Il présente deux avantages majeurs :

- le respect du cadre de référence des interlocuteurs ;
- le degré de profondeur des éléments d'analyse recueillis.

Grawitz (1964), quant à lui, a établi une classification pour différencier les différents types d'entretiens cliniques, et propose deux facteurs essentiels pour les distinguer :

- le degré de liberté laissé aux interlocuteurs se traduisant dans la forme des questions ;
- le niveau de profondeur qui se traduit par la qualité des réponses (richesse et complexité).

Le choix d'un type d'entretien clinique de recherche n'est donc pas neutre.

Il existe trois types d'entretien clinique de recherche, organisés selon leur degré de structuration :

- L'entretien non-directif est la variante utilisée par le champ thérapeutique et également pour les recherches exploratoires. Cette technique laisse un maximum de liberté au sujet. Le chercheur formule une question introductive puis invite l'interviewé à développer. Cette approche permet d'observer les aspects qui sont évoqués spontanément par le sujet et l'ordre dans lequel il choisit de les aborder.

L'attitude du chercheur adoptant cette technique est fondée sur deux principes : l'acceptation positive de l'autre, quelque soit le contenu de son discours, et la non-intervention dans le discours du sujet sauf pour faciliter son expression.

Rogers (1945) plaide pour l'utilisation de la non-directivité afin de limiter fortement l'influence du chercheur et parvenir à une expression qu'il qualifie de totalement « vraie » de la part du sujet.

- L'entretien directif, fortement structuré, correspond à un ensemble de questions ouvertes, préparées à l'avance, qui sont obligatoirement abordés au cours de

l'entretien. L'interviewé doit se situer dans le cadre de référence déterminé par l'entretien et ne pas s'en écarter.

L'entretien directif, écrivent Quivy et Van Campenhoudt (1988), « a pour objectif d'analyser l'impact d'un événement ou d'une expérience précise sur ceux qui y ont assisté ou participé. »

L'avantage de ce type d'entretien réside surtout dans la précision des réponses obtenues qui peuvent être éventuellement comparées à d'autres réponses.

- À mi-chemin entre l'entretien directif et l'entretien non-directif, l'entretien semi-directif n'est ni totalement fermé, ni totalement ouvert. Les thèmes à aborder sont fixés à l'avance par le chercheur qui dispose d'une série de questions-guides ouvertes relatives à son objet de recherche. L'ordre et la forme de présentation de ces questions sont libres puisque le chercheur « s'efforce simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois que [l'interviewé] s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible. » (Quivy et Van Campenhoudt, 1988).

6.2.4. L'Entretien Non Directif de Recherche (ENDR)

Cependant, si trois sortes d'entretiens clinique de recherche coexistent – directifs, semi-directifs et non-directifs – c'est une quatrième voie que je choisis en me tournant vers l'entretien non-directif de recherche (ENDR) qui désigne pour Blanchet (1985) un dispositif de recherche dont la définition minimale est la suivante : « entretien entre deux personnes, un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'interviewer qui se fixe pour objectif, de favoriser la production d'un discours de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche. »

Il s'agit d'une technique d'entretien par laquelle le chercheur, au moyen d'une attitude qui se veut volontairement la plus neutre possible, cherche à découvrir les désirs et les résistances qui influent sur le comportement du sujet.

Dans ce type d'entretien, le rôle du chercheur est de stimuler le sujet et de faciliter « sa confession » en privilégiant les questions ouvertes et en limitant le nombre de questions. L'idée est d'induire et d'orienter le moins possible les réponses du sujet afin de garantir le plus possible qu'elles reflètent fidèlement sa subjectivité spontanée.

Tout ce que dit et ne dit pas (!) le sujet intéresse le chercheur qui se montre attentif et mobilisé par et dans l'échange. Son attention est portée sur les faits, les jugements, le vocabulaire, les associations d'idées mais également sur la façon dont le sujet les exprime. Répétitions, lapsus, hésitations... sont relevés.

L'exercice consiste donc à diriger habilement l'entretien vers la question du chercheur restée silencieuse, s'éloignant ainsi de l'objet de recherche pour ne se concentrer et se recentrer que sur le discours du sujet. Pour cela, il est essentiel que le chercheur fasse preuve d'une bienveillance absolue et se montre complètement attentif à la dimension signifiante des réponses du sujet, à sa *lalangue*.

6.2.5. Le déroulement des entretiens avec Sofia

Les trois entretiens que j'ai menés avec Sofia ont eu lieu dans sa classe, au sein de son école d'exercice, dans ma circonscription. Ils se sont déroulés sur la même année scolaire, d'octobre 2016 à février 2017, et ont été espacés de deux mois chacun. Ils ont duré en moyenne 45 minutes. La retranscription intégrale des trois entretiens a été effectuée après chacune des rencontres de façon à ce que je puisse préparer l'entretien suivant à l'aune du précédent.

En effet, les lectures et relectures de la retranscription littérale de chaque entretien m'ont permis de relever incohérences, redondances, équivoques, lapsus... dans le discours de Sofia et, m'appuyant sur ces éléments, de construire un filage de l'entretien suivant qui mettent en jeu des demandes d'éclaircissements, d'approfondissements... Ces effets de discours, issus de la rencontre des signifiants de Sofia avec les miens (et ceux de mon directeur de mémoire !), ont constitué les bases de la formulation des questions des entretiens suivants.

Après les trois entretiens, une analyse « après coup » du discours de Sofia, à partir des verbatim, a été réalisée en vue de l'analyse des résultats et de la construction de cas.

Les questions, l'orientation des rencontres ainsi que l'analyse « après coup » ont été largement discutées avec mon directeur de mémoire.

6.3. L'analyse interprétative

Et justement, l'interprétation consiste dans le « malentendu du discours » (Lacadée, 2006) à être touché par la *lalangue* du sujet.

Du latin *interpretari*, dérivé de *interpres* « l'intermédiaire », lui-même composé à partir de l'élément *inter* « au milieu d'autres, parmi un tout », interpréter signifie « expliquer, éclaircir, traduire, prendre dans tel ou tel sens, comprendre la pensée de quelqu'un ». Interpréter, c'est donc servir d'intermédiaire entre le sujet et son discours.

L'analyse interprétative s'attache à l'interprétation du discours ; c'est le moment où le chercheur pose une parole sur le dit du sujet, parole destinée à provoquer une prise de distance du sujet avec son discours.

C'est une construction qui reste, comme l'indique Montagne (2012), « l'effet de la rencontre en parole entre chercheur et sujet. Elle n'est pas le dévoilement par l'un (qui serait savant) de la signification de ce que vit l'autre. Elle est une proposition d'explication causaliste de ce qui est vécu. Elle témoigne d'une compréhension de la structure psychique du sujet par le chercheur et de sa conviction sur les causes et les buts des conduites et des paroles du sujet. »

L'interprétation se donne pour objectif de décoller signifié et signifiant lacaniens en repérant, notamment, ce que Bardin (2013) nomme les éléments formels atypiques : omissions, failles logiques, silences, récurrences, lapsus, dénégations... mais également les figures de rhétoriques sur lesquelles Unrug (1974) s'appuie essentiellement dans sa technique d'analyse des entretiens, arguant que « si les figures disent, la plupart du temps, le vrai et le faux ensemble, cela implique une relation complexe mais toujours motivée à un référent implicite ; on retrouve à travers elles les présuppositions du locuteur, ses investissements et sa relation souvent irrationnelle à ce référent. »

Ainsi, le chercheur analyse, déduit puis écrit. Il arrête un sens pour ce qu'il a observé témoignant ainsi de son « moment de conclure », de ce moment où il « se sent le courage de juger et de conclure » (Lacan, 1977-1978).

L'énigme des trois prisonniers racontée par le mathématicien Weiss lors d'une soirée de 1935 à laquelle assiste Lacan constitue un point d'ancrage de la réflexion menée par ce dernier sur le temps et formalisée dans un texte de 1945, intitulé *Le temps logique et l'assertion de certitude anticipée*. De la résolution de cette énigme, Lacan déduit trois temps logiques, à l'œuvre dans toute forme d'action : l'instant de voir, le temps pour comprendre, le moment de conclure.

Il use ainsi des nuances subtiles afférentes au temps : l'instant comme « durée très courte », le temps comme « milieu infini dans lequel se succèdent les événements », et le

moment comme « espace de temps considéré dans sa durée plus ou moins brève, où se situe un événement, considéré du point de vue de son opportunité ». (Larousse)

L'instant de voir tient de l'*insight*, traduction d'*Einsicht* qui signifie moment privilégié de prise de conscience. Défini de la façon moderne par von Hug-Hellmuth (1921), c'est une découverte soudaine, une irruption dans la conscience. Sorte d'effraction de réel, l'évidence apparaît et se laisse saisir dans l'instant d'un regard. L'instant de voir tient de l'illumination cognitive.

Lors des entretiens, ne peut-on pas penser que mes *insight* non contenus, verbalisés sous forme de question à l'adresse du sujet, ont pu réorienter son discours ? Ceux-ci lui ont-ils permis d'avancer dans le fil de sa pensée ou bien ont-ils bridés, empêchés, l'émergence d'une part de ce que le sujet avait à dire ?

Le temps pour comprendre vient à la suite. Il est attaché à l'étape du raisonnement. C'est le temps de la parole où le sujet se cherche ou cherche la réponse à ce qu'il veut dans l'autre, considère son historicité. C'est un temps long, incompressible et indéterminé, qui peut devenir interminable car le temps de comprendre opère dans une sorte de temps suspendu, hors d'une contrainte temporelle réelle définie et que des mécanismes de défense (évitement, oubli, inhibition, évitement, repli sur soi...) peuvent s'y immiscer.

Et parce que le mécanisme du temps de comprendre échappe à la conscience et ne dépend pas de la volonté du sujet, on ne saura qu'il a eu lieu que lorsque se déclenchera le moment de conclure, troisième et dernière étape du temps logique développé par Lacan.

Le moment de conclure est de l'ordre de l'acte. Il est marqué par la hâte (Lacan, 1975). C'est un moment d'urgence propre à l'engagement. Une précipitation tributaire d'un acte pour passer à autre chose, avancer. Le moment de conclure signe l'abandon des réponses antérieures et l'activation de réponses pertinentes nouvelles. Il inaugure une nouvelle manière de voir et d'agir qui se substitue à celle qui la précédait.

Dans ma recherche, le moment de conclure du sujet correspond-il à une modification de ses pratiques concernant l'EMC ? Peut-on considérer que la démarche consistant à aller chercher des réponses à des questions relatives à l'EMC soulevées lors des entretiens et de s'en prévaloir suggère que le sujet est entré dans ce moment de conclure ? Peut-on attendre du sujet que son moment de conclure soit marqué par le non refus de l'EMC et le désir nouveau d'enseigner cette discipline ?

Pour Gréco (1968), « analyser [...], ce n'est pas décomposer en segments et en processus élémentaires, c'est décrire en détail et, par un jeu subtil de regroupements et de recoupements dont les règles ne sont pas toujours fixées de façon explicite, faire apparaître une signification qui n'était directement lisible ni pour l'observateur profane ni, *a fortiori*, pour le sujet conscient lui-même. »

La question se pose alors de la validité de la signification élaborée, de l'interprétation choisie.

Trois points de vigilance sont à retenir :

- Il ne s'agit pas réellement de « trouver du sens » *a posteriori* aux paroles du sujet, car cela supposerait que les éléments énoncés n'avaient pas de sens au moment de leur survenue dans le discours. C'est le retour réflexif sur l'ensemble des données recueillies qui permet de donner du sens.
- Une interprétation est exclue si quelque chose de la totalité du matériel recueilli la contredit.
- L'écueil serait de chercher la bonne interprétation. Pour éviter de tomber dans ce piège, il revient au chercheur de proposer plusieurs pistes d'interprétation et d'argumenter, de justifier celle qu'il privilégie.

L'interprétation ne vise pas le vrai dans la situation, mais le sens potentiel. Blanchard-Laville *et al* (2005) affirme que dans l'interprétation « se joue de l'après-coup », expliquant cette notion comme le « fait qu'un événement passé, auquel du sens n'a pas été immédiatement accordé, peut devenir signifiant rétrospectivement. »

L'après-coup est un concept développé par Freud (1935) à travers un cas de névrose infantile qu'il a intitulé *L'homme aux loups*.

Dans cet écrit, considéré comme l'écrit *princeps* sur l'après-coup, Freud se confronte à des phénomènes de la vie psychique : le souvenir, le fantasme, le ressouvenir comme une nouvelle forme de réalité et avec une manière de dire. Il permet à Freud de défendre la réalité de l'infantile et de démontrer le rôle de l'enfance, à partir de laquelle vont se poser des choix, des problèmes, des solutions théoriques à l'âge adulte. Il pose une valeur prédictive de l'enfance : c'est elle qui va montrer où est le point de rupture du sujet.

Dès lors, quel rôle le concept d'après-coup peut-il jouer dans le refus de l'EMC ? Peut-on penser que l'embarras ou le refus de l'EMC se trouve lié à la réalité infantile de l'enseignant ? L'EMC, de par sa nature, est-il une discipline qui pointe, plus que les autres disciplines, le point de rupture de l'enseignant ?

6.4. La construction et l'étude de cas

L'étude de cas est une étude approfondie d'un cas particulier pour lequel le chercheur utilise une méthode de recherche qualitative. Cette méthode s'oppose à la méthode quantitative qui, elle, collecte des données sur un large échantillon de population.

Pedinielli et Fernandez (2015) avancent que « l'écoute patiente d'un sujet, le récit de son histoire, l'approche de la subjectivité, sont plus heuristiques, instructives et significatives que les abstractions quantitatives fondées sur des éléments de surface sans lien avec le sujet psychologique. ».

Autrement dit, contrairement aux méthodes dites quantitatives, dont l'objectivation est le fer de lance, l'étude de cas est une méthode qui permet de rendre compte de la complexité d'un sujet dans un contexte donné et concourt à restituer sa singularité.

Dans cette recherche, je m'attacherai à traiter un cas unique opérant selon la formule de Terrisse (1999) « au cas par cas, au un par un ».

Ce choix du cas unique peut être taxé de manque de rigueur scientifique ; c'est pourquoi nombre de chercheurs se sont intéressés à démontrer la recevabilité du cas unique.

Parmi ces chercheurs, Terrisse (1999) note « l'opportunité [que le cas unique] offre de descriptions cliniques exhaustives, faisant intervenir autant de variables que souhaitable en fonction de la complexité de la situation clinique ou encore en testant ces variables au cours du temps. »

C'est le cas de Blanchard-Laville *et al.* (2005) également qui soutient l'idée selon laquelle il suffit d'un cas pour renseigner le collectif. À ce sujet, elle écrit que : « Quand on approfondit suffisamment l'analyse d'un cas unique, on rencontre des choses qui sont potentiellement généralisables. Plus l'analyse est fine et approfondie, plus le résultat peut être généralisable. »

Dans ce cadre du cas unique, je réaliserai trois entretiens cliniques semi-directifs, qui, chacun en lien avec le/les précédents et enrichis de l'analyse interprétative, me permettront d'avancer pas à pas vers mon objet de recherche.

Il est à noter que dans cette recherche, tous les entretiens que j'ai réalisés avec Sofia sont intégralement retranscrits en annexe.

Le premier entretien a pour objectif de faire parler le sujet de lui en l'amenant du côté de l'affect afin que je puisse mieux le connaître. Je m'attacherai alors à repérer ce qui est surprenant dans son discours, en situation pour relancer avec pertinence, puis dans « l'après-coup » lors de l'analyse interprétative en vue de préparer l'entretien suivant.

Le deuxième entretien se nourrit donc des « surprises » du premier entretien. Il a pour but de resserrer le discours autour de l'objet de mon étude. Il sera l'occasion de revenir sur ce qui a été relevé lors de la retranscription et qui était resté inaudible lors de la première rencontre puis de « tourner autour » de l'objet de recherche selon ce qu'en dit le sujet.

Les deux premiers entretiens permettent de dégager des hypothèses qui sont interrogées lors d'un dernier entretien plus approfondi.

Le troisième entretien permet de mettre des signifiants en relation, de repérer des signifiants maîtres, de relever des paradoxes entre les deux premiers entretiens, de resserrer l'approche vers l'objet.

C'est lors de cet entretien, qui clôturera ma relation avec le sujet, que je pourrais éventuellement lui proposer de dévoiler quelques traits de mon interprétation et ainsi voir ce que cela produit chez lui.

6.5. L'implication du chercheur

Pour aborder la question de l'implication du chercheur, il convient de prendre en considération la notion de transfert et de contre-transfert.

Ces concepts sont issus de la cure où ils désignent l'ensemble des phénomènes qui constituent la relation du patient à l'analyste. Ils se définissent comme la nature de la relation affective qui existe dès que deux êtres humains sont en présence. L'un suppose à l'autre certaines qualités et lui accorde un « amour » pour cela.

Le transfert correspond à l'idée que le patient suppose au psychanalyste du savoir sur ce qui cause sa souffrance et du savoir sur la façon de le guérir. Cette supposition non fondée en réalité, engage le patient dans une demande fautive mais véritable où l'analyste joue un autre rôle que ce qu'il est en vérité.

Freud (1856-1939) n'a pas inventé cette notion mais il en a constaté, puis conceptualisé la nature et organisé le maniement. Considéré à l'origine comme un « simple » déplacement de l'affect d'une représentation à une autre, le rôle du transfert apparaît comme majeur dans le cas Dora (1905) et sera repris par Freud en 1912.

Freud développe notamment l'idée selon laquelle ce transfert inévitable constitue le plus grand obstacle de la psychanalyse mais également son soutien le plus puissant.

Lacan (1901-1981), quant à lui, déduit le transfert de toute situation de parole, précisant qu'« à chaque fois qu'un sujet parle à un autre, d'une façon authentique et pleine, il y a au sens propre, transfert ». Il ajoute que la situation transférentielle est liée à toute rencontre dissymétrique dans laquelle un sujet attribue à un autre un savoir sur lui.

Dans le cadre de ma recherche basée sur trois entretiens, quel transfert peut-on attendre et souhaiter, ou redouter ? L'espace/temps est-il suffisant pour que le transfert ait lieu ? Qu'en est-il si, contrairement à ce que prétend Lacan, le transfert ne s'invite pas dans la relation ?

En ce qui concerne l'EMC, est-il souhaitable et/ou nécessaire que le transfert élèves (sujet supposé croire)/enseignant (sujet supposé savoir) soit plus opérant que dans d'autres disciplines ? L'EMC peut-il être refusé par l'enseignant parce que son exposition provoque trop de transfert ou de contre-transfert ?

Le contre-transfert désigne les réactions de l'analyste au transfert. Par extension, c'est l'ensemble des réactions inconscientes (et leurs effets dans la réalité) qu'éprouve un sujet en réaction aux sentiments inconscients ressentis par un autre à son égard et à leurs manifestations effectives (concrétisations du transfert).

Bien que Freud (1910) soit à l'origine du concept, c'est en de très rares passages qu'il y fait allusion, le résumant à « l'influence du malade sur les sentiments inconscients du médecin ».

Dans le champ des sciences de l'éducation, Ben Slama (1989) dissocie l'idée d'implication qui, selon lui renvoie à la pensée psychologique, et celle de contre-transfert liée à la pensée psychanalytique.

C'est également la position d'Ardoino (2000) lorsqu'il élucide les différentes significations de la notion d'implication en la distinguant de celle d'engagement et propose de réserver le terme de contre-transfert au champ de la psychanalyse.

Ainsi, si l'engagement met en relation l'individu avec ses actes, le contre-transfert comprend l'ensemble des productions psychiques inconscientes que va susciter le discours du sujet chez le chercheur. Le contre-transfert agit alors en fonction de la nature et de l'intensité du transfert qui lie les deux personnes, sujet et chercheur, mais aussi de l'histoire personnelle de chacun des deux.

Dès lors, le refus de l'EMC par un enseignant peut-il résider dans une forme de résistance inconsciente au contre-transfert vis-à-vis de ses élèves ?

Un enseignant peut-il enseigner l'EMC, cette discipline singulière qui engage le sujet, si la relation affective qu'il entretient avec ses élèves est défaillante ? La nature et l'intensité du transfert et du contre-transfert qui lient enseignant et élèves peuvent-elles influencer sur la capacité de l'enseignant à enseigner l'EMC ? Peuvent-elles conduire jusqu'à un refus d'enseigner l'EMC ?

Dans le même sillon, Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty (2005) posent cette relation « impliquante » comme un essentiel dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique.

Dans ce type de démarche, Costantini (2009) écrit que « le psychisme du chercheur est mis à l'épreuve à travers la confrontation de ses propres mécanismes psychiques conscients et inconscients qui se dévoilent en même temps que se forment les mises en sens, en lien avec ce qu'il perçoit des mécanismes conscients et inconscients chez autrui. »

Ainsi, « le chercheur ne peut pas s'abstraire de la relation aux objets qu'il étudie. [...] Cette relation fait elle-même partie de la recherche. » Il travaille dans et sur la relation, dans un décalage et une distance rendus opératoires par le biais des dispositifs mis en place. Il s'inclut à l'objet d'étude en tant que :

- personne portée par des valeurs ;
- professionnel de terrain ;
- chercheur.

L'implication du chercheur trouve écho dans la problématique de recherche mais également dans la posture qu'il adopte lors des entretiens et les analyses interprétatives des entretiens cliniques.

C'est l'idée développée par Barus-Michel (1986) qui considère que pour atteindre « de l'autre », le chercheur « doit d'abord passer par lui-même ».

D'où l'importance du positionnement du chercheur clinicien qui exige une posture particulière et un réglage pensé de la distance entre les trois pôles du triangle qui ordonne la production de la parole : le chercheur, l'objet observé et le sujet.

Ce que Blanchard-Laville (1999) synthétise par cette formule : « C'est avec cette interaction permanente que le clinicien d'orientation psychanalytique doit compter. Ce lien entre les chercheurs et les sujets de leur recherche crée une tension féconde qu'il leur revient de soutenir. »

Dans le cadre de ma recherche, mon implication se lit également au travers de la collaboration que j'ai construite avec mon directeur de recherche. Au cours de cette année, nous avons établi un rythme de rencontres régulier pour échanger autour du cas Sofia – un rendez-vous avant et après chaque entretien pour le préparer puis l'analyser ensemble – et travailler sur l'écriture de ce mémoire. Nos discussions, riches et animées, ont le plus souvent porté sur les interprétations possibles des entretiens réalisés.

D'autre part, les différents cours auxquels il m'a été donné d'avoir accès dans le cadre de mon master 2 à Besançon ont éclairé mes propos tout au long de ce mémoire. Ils ont été pour beaucoup d'entre eux la base sur laquelle je me suis appuyée pour construire, notamment, la partie intitulée cadre théorique dans laquelle je m'efforce de présenter les concepts liés à ma recherche mais également la partie méthodologie.

Enfin, j'ai eu l'occasion de nourrir ma recherche grâce à plusieurs séminaires, inscrits ou non dans le master Recherche, et portant tout autant sur l'Enseignement Moral et Civique que sur la psychanalyse ou encore la relation entre l'enseignement et la psychanalyse.

7. Le cas Sofia

7.1. Une rencontre « bousculante » avec moi-même

Pour mon cas clinique unique, j'ai choisi de m'adresser à une enseignante débutante (T1), qui, en introduction du premier entretien, a souhaité se faire appeler Sofia, du prénom de sa sœur. Craignant de me laisser entraîner dans une voie aussi imprévue qu'imprévisible, je

n'ai pas osé l'interroger sur ce choix. C'est cependant une question que je pourrais peut-être lui poser lorsque je serai amenée à lui faire part de mes conclusions.

Une première approche a été faite par mail ; un mail dans lequel je suis délibérément restée dans le flou puisque je n'ai fait que préciser à mon cas clinique potentiel que j'écrivais « cette année un mémoire de master 2 recherche en éducation et [que] je cherch[ais] un enseignant qui accepterait de participer à ma recherche. » J'ai pris soin cependant d'ajouter « pour de multiples raisons j'ai pensé à vous. ». D'une part parce que c'était l'exacte vérité et d'autre part parce que je pensais ainsi susciter sa curiosité, voire éveiller sa fierté, et par conséquent l'encourager à me répondre positivement. Ce qui n'a pas manqué puisque moins de 24 heures plus tard je recevais une réponse très enthousiaste, et même pressée, de Sofia, me remerciant tout d'abord, se montrant ensuite « très intéressée par [mon] projet de mémoire », puis me demandant quand elle pouvait me contacter par téléphone et me communiquant, en m'invitant à en faire usage, son numéro de portable.

Au moment où j'écris ces mots, je ne me souviens plus qui de Sofia ou de moi a appelé l'autre. Mais notre échange téléphonique m'a permis de lui indiquer que je m'intéressais à l'enseignement moral et civique à travers le filtre de la psychanalyse et que je devais réaliser pour cela trois entretiens auprès d'un même et unique interviewé. J'ai mentionné le caractère de confidentialité qui encadre ces entretiens et lui ai spécifié qu'ils seraient anonymés. J'ai ajouté que nous pourrions nous rencontrer dans le lieu de son choix et aux dates et heures qui lui conviendraient. Elle m'a ensuite demandé si elle pourrait avoir accès à mes conclusions et lire mon mémoire. Si j'ai répondu par la positive à la première question, la deuxième m'a un peu déroutée. En effet, je n'imagine pas plus aujourd'hui qu'à ce moment de la conversation avec Sofia lui permettre de lire la globalité de ce mémoire ; la partie implication étant trop personnelle pour être partagée avec une jeune collègue. Il me semble que Sofia a souhaité savoir pourquoi mon choix s'était porté sur elle et que je lui ai exposé tout ou partie des raisons qui m'y avaient conduites.

Car en effet, ce choix était – à mon image – très réfléchi et par conséquent à mes yeux tout à fait justifiable, même à l'intéressée. Je découvrirais assez rapidement et surtout quelque peu violemment que l'on ne peut s'imaginer rester uniquement dans le rationnel, du côté du conscient et de la maîtrise lorsque l'on travaille dans le cadre d'une recherche d'orientation psychanalytique. Des choses échappent et s'échappent, vivent et se vivent, bousculent et se

bousculent, s'imposent finalement et imposent l'embryon de chercheur que je suis à lâcher prise pour avancer.

Plusieurs critères objectifs ont donc présidé au choix de cette enseignante pour constituer mon cas clinique unique :

- Sofia est une professeure des écoles que j'ai croisée alors qu'elle était stagiaire dans l'une des écoles maternelles de ma circonscription l'année précédente. Elle a fait une année de stage « sans encombre ». Étant la collègue d'un autre enseignant débutant que j'ai suivi et avec qui les échanges ont toujours été cordiaux et constructifs, peut-être ai-je imaginé que ma réputation m'avait précédée et qu'elle serait ainsi d'emblée en confiance acceptant plus facilement d'être « mon cas unique » ?
- Nos brèves rencontres m'avaient notamment permis de relever chez Sofia des compétences liées à l'énonciation ; à mes yeux néophytes, compétences indispensables pour l'entretien, technique de recueil de données qui utilise essentiellement le discours.
- Jeune femme souriante, avenante, pétillante, elle m'avait semblé assez sûre d'elle, voire un peu distante, ce qui m'avait paru facilitant. Avais-je alors dans l'idée de choisir une personne que je ne ressentais pas dans une recherche affective et qui par conséquent ne serait pas trop « familière », trop personnelle avec moi, ni trop intrusive dès lors que la relation serait installée ? Pensais-je me prémunir contre d'éventuels épanchements ? Souhaitais-je, sans en avoir conscience, impliquer une personne qui me paraissait suffisamment solide et peu encline à la confiance pour ne pas craindre d'être touchée par sa parole ? Luttai-je – déjà – inconsciemment contre la mise en place du contre-transfert ?
- Au début de l'année scolaire, Sofia, installée dans la fonction de professeure des écoles brigade (remplacements longs) à Paris, avait été nommée sur un poste de ma circonscription dans une école élémentaire dont le directeur est un collègue avec lequel je me sens en confiance, qui connaît l'orientation psychanalytique de ma recherche et avec lequel j'échange à ce sujet en toute franchise et en bonne intelligence. Peut-être cela relève-t-il du détail mais quelques collègues (inspecteurs, directeurs, conseillers pédagogiques, professeurs des écoles) avec qui j'ai eu l'occasion (l'obligation pour certains) d'évoquer mon master ont eu parfois des réactions inattendues : la psychanalyse, quoiqu'on en dise, traine son lot de stéréotypes et d'idées reçues qui ont la vie dure !

Aussi, le choix de cette enseignante est assurément lié à son contexte d'exercice. J'étais rassurée qu'elle soit associée, même temporairement, à un lieu qui ne me paraissait pas hostile. Ce besoin d'être rassurée ne donnait-il pas, en germe, le ton de ce qu'allait devenir notre relation ?

- Sofia devait assurer ce remplacement jusqu'aux vacances d'automne. Désireuse de ne pas mélanger mon travail de conseillère pédagogique et celui d'étudiante-chercheur, je ne souhaitais pas engager ce travail de recherche avec une enseignante de ma circonscription que je serais amenée à croiser, à encadrer, à former...

De plus, c'est une collègue conseillère pédagogique qui avait en charge le suivi de formation de Sofia au sein de notre circonscription. Il m'avait donc semblé judicieux de choisir cette enseignante car si l'opportunité m'était offerte de prendre contact tranquillement avec elle dans une des écoles de ma circonscription et de faire le premier entretien dans un cadre connu et rassurant, son départ programmé ne nous obligeait pas mutuellement à devoir nous supporter à d'autres moments et dans d'autres contextes que celui que nous allions établir ensemble. Peut-être avais-je également dans l'espoir qu'ainsi aucune interférence ne viendrait entraver le travail que nous allions commencer ?

Le mot « supporter », utilisé spontanément dans l'écriture et conservé à dessein au moment des relectures, peut-il être entendu au sens de « souffrir, endurer » ? Présentais-je que ce départ pourrait nous faire souffrir ? Ou bien, au contraire, comme la tournure de phrase l'indique, que le fait de potentiellement rester pourrait constituer un nœud de souffrance pour l'une et/ou pour les deux ?

C'est ainsi que je me suis moi-même trouvée plongée au cœur des notions complexes de transfert et de contre-transfert avant que j'aie eu le temps de me les approprier.

Car, finalement, après les vacances d'automne – et donc après le premier entretien – Sofia, qui devait quitter mon horizon professionnel proche s'est présentée, contre toute attente et à mon grand étonnement, à mon bureau. C'était la première fois qu'elle y venait.

Elle s'est adressée à moi entre deux portes : « *Je n'ai pas de poste pour l'instant, avez-vous quelque chose pour moi ? Je ne sais pas à qui m'adresser.* » Face à sa demande, ma réponse a été plutôt froide et directive puisque je l'ai renvoyée vers la secrétaire, arguant – gentiment tout de même – que je n'étais pas en mesure de lui venir en aide.

Pourquoi ai-je répondu à cette demande – légitime – avec cette relative froideur ? Ai-je pris peur ? Ai-je crains qu'elle ne devienne intrusive, qu'elle n'attende de moi plus que je ne me

sentais en mesure de lui apporter ? Qu'est-ce que cette demande, démonstration de sympathie, m'a-t-elle alors renvoyée ? Quelque chose de suffisamment insupportable pour que je me montre tout juste polie, à peine aimable et en tous les cas froide et distante.

Pourquoi cette manifestation de son transfert (non identifié comme tel de ma part à ce moment précis) a-t-elle provoquée chez moi une sorte de répulsion, de rejet ?

À plusieurs reprises, j'utilise ici, spontanément, le terme de « demande » défini précédemment dans la partie cadre théorique de ce mémoire. Et c'est bien de cela dont il s'agit. À ce moment-là, Sofia ne pose pas une question, elle ne verbalise pas un besoin. Elle témoigne d'une expression de son désir et attend de ma part une réponse au-delà de sa question. Une réponse « au-delà » que je ne suis pas en capacité de lui apporter alors. Aussi, j'accepte de répondre au besoin, à la question, mais je ne veux pas donner « au-delà ». Je ne veux pas donner de moi, de cet amour que je réserve à d'autres. De cet affectif qui n'a pas sa place sur mon lieu de travail.

Lui en ai-je voulu de faire une entaille dans « notre contrat » ? De s'imposer à moi ? D'être déjà dans le transfert alors que je n'étais pas encore prête pour le contre-transfert ? De me prendre de court, d'être intrusive dans ma vie professionnelle à un moment où j'avais décidé qu'elle ne devait plus être là, mais ailleurs, dans un lieu où je serai allée la chercher au moment où je l'aurais souhaité ? Mais comment lui en vouloir alors que dans le même temps je suis consciente que l'essentiel de ce qui fonde « notre contrat » est resté implicite ?

En effet, si j'ai posé le cadre lors de notre entretien téléphonique en mentionnant le nombre d'entretiens, la confidentialité, l'anonymat, la temporalité, le champ épistémologique, le thème du mémoire, le diplôme convoité, le type d'écrit attendu, je n'ai pas abordé avec Sofia ma vision de notre future relation. Tout simplement parce que je n'avais pas idée, à ce moment-là, du chamboulement que cette recherche provoquerait en moi et du lien qui se tisserait, malgré moi, entre nous.

En écrivant ces mots, je réalise que cette intrusion dans mon espace a été tellement insupportable pour moi que je lui ai ensuite imposé un éloignement dans le temps, en ne lui donnant pas de date et de nouvelles pour l'entretien suivant, en allant jusqu'à ne pas le préparer, en « oubliant », en reportant sans cesse le travail préparatoire nécessaire à ce deuxième entretien.

En réalité, prendre rendez-vous avec Sofia, j'y pensais et puis j'oubliais... sans cesse. Je me demande après-coup si ce n'était pas une mise à distance qui me permettait de gérer autant que possible mon entrée contrainte et forcée et surtout tout à fait inattendue dans le contre-transfert.

Pourquoi étais-je ainsi troublée par ce que j'éprouvais pour Sofia, par cette empathie qui m'envahissait ?

Peut-être parce que j'ai pris pour habitude de tout cloisonner dans ma vie et que je ne peux (veux ?) pas que cède cette paroi étanche que j'ai sciemment placée entre ma vie professionnelle où je pense me montrer distante et froide, extrêmement rationnelle et dans une posture de contrôle absolu et ma vie personnelle où je suis une personne accessible, généreuse, réconfortante et rassurante, pleine d'empathie ? Je résiste afin qu'elle ne plie pas, qu'elle ne cède pas aux assauts de cette recherche. C'est l'un de mes mécanismes de défense contre les agressions extérieures. Et si j'acceptais de fissurer – ou de laisser se fissurer – cette paroi, ce ne serait pas avant d'en avoir mesuré les conséquences. Et mesurer les conséquences me prend de l'énergie et du temps. Un temps dont j'ai eu besoin pour prendre ce deuxième rendez-vous avec Sofia et pouvoir supporter la nouveauté de ce qui m'arrivait en tant qu'étudiante chercheur.

Cependant, je dois avouer que je me sentais prise entre le désir de garder cette enseignante dans la circonscription (car c'est à mes yeux une « bonne » enseignante mais peut-être aussi parce qu'au fond « je l'aime bien ») et le désir qu'elle s'en aille pour ne pas risquer d'être engagée au quotidien dans une relation qui pourrait aller, comme je le pressentais alors, au-delà du professionnel.

L'ambivalence de ma posture est alors manifeste : je renvoie Sofia vers la secrétaire lorsqu'elle verbalise sa demande mais m'empresse d'aller trouver cette dernière pour lui recommander de faire ce qu'elle peut pour garder Sofia dans la circonscription !

Je suis alors aux prises avec le devoir de réserve lié à mon métier, mon éthique professionnelle qui me fait traiter cette enseignante comme n'importe quelle autre enseignante de ma circonscription, et la satisfaction personnelle d'une relation particulière qui s'installe avec cette professeure.

Finalement, prise entre la commande institutionnelle liée à ma fonction et mon désir... ce qui fait largement écho à la problématique de mon mémoire.

Il me semble intéressant, pour éclairer mon propos, d'établir un parallèle entre Sofia et une autre enseignante débutante que j'appellerais Astrid.

J'apprécie Astrid à qui je reconnais de vraies qualités professionnelles si bien que je suis investie, avec elle, dans une aventure éditoriale. Comme elle occupe un poste de brigade (comme Sofia), j'ai œuvré, en temps voulu, pour qu'elle reste dans notre circonscription pour plusieurs raisons : elle est une « bonne » enseignante (comme Sofia), nous avons des postes à pourvoir et, pour des raisons pratiques en lien avec notre éditeur commun il me semblait opportun qu'elle reste dans un périmètre proche de mon lieu de travail. Je précise que cette situation l'arrangeait également !

Il est à noter que j'ai suivi Astrid dans sa préparation à l'inspection et que je l'ai engagée à participer (à m'accompagner) à un congrès pour les écoles maternelles auquel je me rendais à la fin de l'année scolaire dernière. Nous partageons donc, avec plaisir, des moments pédagogiques en dehors de ce que notre quotidien et nos fonctions respectives nous contraignent.

Je me souviens qu'Astrid est venue me trouver à la fin de son premier remplacement. Nommée en partie sur un poste fractionné, je me rappelle qu'elle m'a dit que ce nouveau poste lui faisait peur, que ça n'allait pas être facile, qu'elle ne savait pas si elle réussirait. Je sais aussi que je n'ai pas ressenti la même chose que pour Sofia, que je n'ai pas été touchée, malgré ma sympathie pour elle.

Il y a donc bien autre chose, un « au-delà », qui me lie à Sofia, malgré moi, presque à mon insu-(p)portable, dans le sens de porter la charge de ce qui survient à mon insu.

Ma réaction lors de la venue de Sofia dans nos bureaux ne m'a pas mise à l'aise ; je peux même dire que je ne l'ai pas assumée car j'ai culpabilisé d'avoir réagi et agi ainsi.

En effet, Sofia a choisi de s'inscrire à une formation que je dispensais, dont le thème était très éloigné de ses préoccupations. Pendant l'animation pédagogique, elle s'est montrée très attentive mais, contrairement à l'image que je me faisais d'elle, je l'ai trouvée triste et éteinte.

À la fin de la formation, je me suis rendue compte qu'elle restait... manifestement pour me parler. De loin, je lui ai dit « *On se voit bientôt ?!* » Proposition qu'elle a accueillie avec joie et enthousiasme. Se rapprochant de moi, elle a ajouté que le premier entretien l'avait fait réfléchir, qu'elle trouvait que c'était très intéressant, que ça lui faisait se poser beaucoup de questions sur elle... Je l'ai trouvée stressée, inquiète.

Cette fois, étais-je écrasée par la culpabilité de ma première réaction ?, j'ai choisi d'aller vers elle. Et je l'ai entendue se plaindre de la difficulté d'assurer sa mission de remplaçante à mi-temps dans une autre circonscription. Elle m'a semblé peinée, plus fragile et j'ai eu envie

d'être réconfortante par les mots, le ton mais également le regard... Sur le moment, je me suis montrée rassurante, empathique. Touchée au point que je lui ai fait une confidence : « *Ce n'est pas facile pour moi non plus, c'est un exercice particulier que l'entretien...* ». Cette réflexion, dite malgré moi, que j'interprète dans l'après-coup comme une manifestation de mon inconscient, entre à ce moment-là complètement en résonance avec ma propre cure et le travail en cours qui m'amène à accepter de me montrer vulnérable, sans risquer de « perdre » quelque chose.

Et pour finir, le lendemain, je me suis empressée d'évoquer cette difficulté d'adaptation qu'elle m'avait confiée à la secrétaire de circonscription. Peut-être pour qu'elle trouve une solution ? Qu'elle nous apporte son soutien ? J'ai ressenti le besoin de me justifier sur le fondement de ma demande car la secrétaire s'est montrée étonnée de ma préoccupation, un comportement assez inhabituel me concernant ! J'ai conscience que j'ai fait de la secrétaire la dépositaire de la demande de Sofia qui avait transité par moi : était-ce pour m'en débarrasser ou parce que le fardeau, la charge émotionnelle, était trop forte pour moi, trop lourde à porter ?

Ces quelques réflexions m'amènent à réaliser que le premier entretien a pleinement joué son rôle :

- Il m'a permis d'emmener Sofia du côté de l'affect l'insérant ainsi dans le transfert.
- Il m'a contraint malgré moi à m'impliquer personnellement dans cette relation libérant le contre-transfert, c'est-à-dire le sentiment inconscient (et ses effets dans la réalité) qu'un sujet éprouve en réaction aux sentiments inconscients ressentis par un autre à son égard et à leurs manifestations effectives (concrétisations du transfert).

Dès lors, informée et pleinement concernée par les conséquences de cette relation, le terrain fut fertile pour poursuivre ma recherche.

7.2. Construction de cas

7.2.1. Ce que Sofia dit d'elle en tant que sujet

Au cours des trois entretiens, Sofia dévoile finalement peu d'éléments sur sa personne. Cette discrétion ne s'illustre-t-elle pas dans ces deux formulations qu'elle utilise l'une après l'autre dans le deuxième entretien : « *je suis pas là pour transmettre des idées personnelles du tout* » (E2>L.381-382) puis, à destination des élèves : « *je ne suis pas là pour... leur parler de*

mon expérience personnelle, de mes origines culturelles, sociales ou autres et de mes choix politiques et de ce qui relève du personnel » (E2>L.400-402) ? Elle semble alors s'effacer derrière sa fonction.

7.2.1.1. Ce que Sofia dit sur ses origines, sa nationalité, sa religion

Bien qu'elle ne se laisse pas aller à la confidence sur elle-même, Sofia se dit de nationalité française à plusieurs reprises au cours des trois entretiens oscillant entre un « on » générique et impersonnel dans lequel elle s'englobe « *on est tous français* » (E2>L.387-388) et plus tard « *en classe on était tous français* » (E3>L.388) suivi de « *on est tous français aujourd'hui* » (E3>L.395) et la formule plus personnelle « *j'suis française* » (E3>L.395). Une nationalité revendiquée et une origine marocaine, que j'apprendrais héritée de son père à travers une réflexion lors du troisième entretien seulement « *bon moi, mon père est marocain* » (E3>L.392-393), très prégnante mais qui semble devoir rester dans l'ombre et n'apparaît que lorsqu'elle s'emporte dans ses propos sous la forme « *la maitresse est marocaine* » (E3>L.406) réitéré quelques lignes plus loin : « *que je sois marocaine [...] ou pas* » (E3>L.416).

La question de l'origine, qui semble l'embarrasser de telle sorte qu'elle dit répondre aux élèves « *que... les origines c'était pas vraiment alors à tort ou à raison j leur ai dit que c'était pas un débat à avoir en classe* » (E1>L.199-201), se lit dans tous les entretiens.

Comme pour s'en convaincre, elle utilise cette formulation étonnante dans le premier entretien « *j comprends qu'on puisse avoir envie de parler d ses origines, y'a pas de honte à en avoir y'a pas de honte à en être fier* » (E1>L.203-204) et ajoute que « *à la limite moi ça me dérange pas de leur dire mes origines mais ça soulève ça va beaucoup plus loin que juste répondre à la question en fait ça...* » (E1>L.210-211). À la limite de quoi ? Du cadre qui lui tient tant à cœur ? Dans l'entretien suivant, elle revient sur cette question, précisant que l'« *on peut être fiers de ses origines* » (E2>L.387-388) pour y revenir dans le dernier entretien arguant que c'est « *bien d'être fier de ses origines* » (E3>L.386-387).

Et lorsque Sofia a besoin d'un exemple pour illustrer ses propos en rapport avec la question de ses origines, par deux fois au cours d'entretiens différents, elle choisit, en s'excusant même « *j suis désolée je change un peu de sujet* » (E1>L.217), un exemple en lien avec la religion. Ainsi dans l'entretien n°1 elle prend « *par exemple on a une euh... une AVS qui est voilée.* » (E1>L.218) tandis que dans l'entretien n°2 elle évoque spontanément la

religion, pour dire haut et fort « *il se trouve que je suis athée.* » (E2>L.414) Aussi, ne peut-on pas penser qu'elle choisit cette option religieuse qu'elle considère comme « neutre » pour ne pas prendre position entre deux religions, l'une qui lui serait héritée de ses origines difficilement assumée et pourtant bien présente et l'autre qu'elle semble rattacher (historiquement ?) à la nationalité française, cette nationalité clairement affichée ?

Cette troisième voie, pensée par Sofia comme « neutre » parce qu'elle ne l'engage pas à choisir entre deux figures (paternelle et maternelle), existe-t-elle en EMC ? Quelle serait-elle alors ?

Et si cette troisième voie en EMC était justement celle qui ne permet pas de rester « neutre » mais celle qui nécessite de donner de soi, de s'exposer ? Cette voie implique-t-elle de faire exister l'EMC à travers soi, ce qui pose problème à Sofia qui préférerait « rester voilée » ? Cette troisième voie, vers laquelle Sofia pourrait vouloir se diriger car elle ne l'oblige pas à choisir entre deux options mais qui finalement ne lui permet pas de rester « neutre », peut-elle être la cause de son embarras en EMC ?

7.2.1.2. Ce que Sofia dit de son éducation

Dès les premiers mots du premier entretien Sofia pose d'emblée « *les critères élitistes de [s]on milieu* » (E1>L.6-7) sous entendant qu'elle appartient à un milieu social favorisé ; ce qu'elle reprend ensuite lorsqu'elle évoque sa scolarité.

Elle se dit destinée à « *suivre la voie royale tracée... par [s]es parents* » (E1>L.8-9) c'est-à-dire « *classe prépa grande école etc. grande boîte internationale poste de dirigeante ou de chose comme ça* » (E1>L.11-12).

Elle dit avoir fait « *un travail psychologique* » (E1>L.7) pour s'affranchir de cette demande parentale et « *accepter de faire c'qui m' plaisait justement* » (E1>L.8-9). Pour elle, « *ce qui est très important aussi c'est tout l'aspect psychologique* » (E1>L.29).

7.2.1.3. Ce que Sofia dit de son mode de fonctionnement

Sofia dit être capable de prendre des décisions radicales « *j'ai décidé d'arrêter définitivement ça* » (E2>L.36) mais connaît ses limites « *j'étais pas encore prête à ce moment-là à...* » (E2>L.36) « *j'étais un peu perdue, je voyais pas trop quoi faire* » (E2>L.38-39) et aspire à « *donner du sens à ce que [elle] fai[t]* » (E2>L.11) ; ce que Terrisse et Labridy

(1990) exprime dans la formulation « faire passer du Réel par le Symbolique », précisant ainsi que le Réel peut s'appréhender par un détour par le Symbolique.

Lorsqu'elle évoque sa « *zone de confort* » (E3>L.9), qu'elle définit par antagonisme avec les moments où elle est « *dans le stress et... l'angoisse* » (E3>L.10), elle utilise une image : « *c'est le calme après la tempête qui est plaisant* » (E3>L.24).

Car elle décrit un mode de fonctionnement qui consiste à se mettre « *la pression de toute manière* » (E3>L.48). Elle dit qu'elle « *essaie de rectifier le tir* » (E3>L.47) mais que « *c'est pas envisageable de faire quelque chose euh... non maîtrisé sans que je me mette la pression, un certain... une certaine dose de pression* » (E3>L.49-50). Elle avoue ainsi, hésitante, vouloir être dans la maîtrise, ce qu'elle avait déjà énoncé précédemment en d'autres termes : « *de maîtriser plus euh... plus... ce que je fais même si c'est pas maîtrisé totalement mais en tous cas d'avoir des repères* » (E3>L.24-32).

Elle semble regretter cette manière de fonctionner dans la vie puisqu'elle ne « *le fai[t] pas par choix, je le fais euh... par mécanisme en fait, c'est ma façon de fonctionner* » (E2>L.52-53) et ajoute que « *après si je pouvais réussir à ne pas avoir la pression je pense que j'avancerais aussi bien.* » (E3>L.53-54). Elle reprend tout de même que, pour elle, « *le stress c'était aussi un moteur qui me permettait d'avancer ça oui enfin... oui et non... ça peut être un moteur comme ça peut être un frein mais... ça peut aussi être un moteur...* » (E3>L.29-31).

Si elle assume ce « *fonctionnement personnel* » (E3>L.31), elle ne le « *recommande [pas] à grand monde* » (E3>L.32) sans pour autant pouvoir véritablement le justifier.

C'est un mécanisme qu'elle « *pense (...) acquis* » (E3>L.58), et « *en grande partie lié... enfin c'est lié pour moi à deux facteurs euh... l'éducation familiale et le contexte scolaire.* » (E3>L.58-59) ; un héritage en somme de l'éducation qu'elle a reçue et du contexte scolaire dans lequel elle a évolué, « *un contexte où euh... on mettait la barre très haut, où on mettait la pression aux élèves et où c'est comme ça que ça fonctionnait à l'école.* » (E3>L.60-61). Un « déjà-là » freudien qui lui dicte sa conduite, qui lui fait reproduire des schèmes de réaction en réponse à des stimulus aussi bien extérieurs qu'intérieurs.

C'est donc une façon d'être et d'agir qu'elle relie à son enfance et notamment à son expérience d'élève. Et pourtant, parlant de sa scolarité, elle souligne qu'elle a « *eu des bonnes expériences moi scolaires j'ai énormément aimé l'école depuis toute petite ça a toujours été un plaisir pour moi d'aller à l'école donc c'était quelque chose de positif* » (E2>L.72-75).

Cependant elle ajoute en contrepoint dans la même phrase « *mais je me voyais pas dans le rôle de l'enseignante.* » (E2>L.72-75).

Car ce qu'elle voulait faire dans la vie « *à la base* » (E2>L.31), c'était « *travailler dans la culture* » (E2>L.31-32) ajoutant que « *le fait de travailler avec des enfants clairement ça c'est la base pour moi* » (E2>L.67).

7.2.2. Ce que Sofia dit d'elle en tant que professionnelle

Lorsque, débutant le premier entretien par une question très ouverte, je demande à Sofia de me parler d'elle, elle choisit immédiatement de me parler d'elle « *professionnellement* » (E1>L.1), c'est-à-dire qu'elle opte d'emblée, et exclusivement, pour une présentation de son « moi professionnel » que Nault (1999) définit comme l'évaluation qu'un individu fait de lui-même en relation au monde du travail et non pas à l'image totale qu'il se fait de lui-même.

Peut-être est-ce lié à la nature de notre relation en dehors de la recherche ? Mais ne peut-on pas penser que Sofia se définit par le « moi » qui la satisfait le plus, qui la met en valeur, qui lui renvoie une image d'elle en accord avec ce qu'elle souhaite ?

Cette idée pourrait faire référence au concept de faux self développé par Winnicott (1960). Par opposition au vrai self, considéré comme un état où le sujet se sentant en confiance avec lui-même et son environnement accepte de se montrer en toute spontanéité, le faux self, c'est lorsque « l'apparence est investie au détriment d'un moi authentique » (Winnicott, 1960). Ce qui importe, explique Winnicott, c'est le rapport entre ses deux selfs, qui évolue toute la vie. Ainsi, il distingue cinq degrés d'organisation d'un faux self :

« Type 1. Le faux self a entièrement recouvert la personnalité, laissant en toute situation une impression de « fausseté » dans la relation. Le vrai self est totalement dissimulé aux autres. L'individu souffre de la situation qu'il subit en société: la tension entre vrai et faux self crée un handicap dans sa vie sociale ;

Type 2. Le faux self, pour préserver l'individu d'un environnement jugé nocif, maintient le vrai self sous protection ;

Type 3. Le faux self tente de trouver une adaptation avec l'environnement pour permettre au vrai self de s'exprimer ;

Type 4. Des identifications tiennent lieu de faux self. Le vrai self parvient à s'exprimer relativement facilement à travers elles ;

Type 5. Le faux self autorise l'expression en société par une attitude *a priori* polie, des manières sociales adaptées aux autres et respectant les conventions. Il établit le contact,

maintient la distance et préserve l'intimité. Le vrai self peut s'exprimer dès que l'individu le souhaite, et avec qui il le souhaite. »

À quel degré d'organisation se situe le faux self de Sofia ? Quel est son impact dans sa difficulté à enseigner l'EMC ?

Peut-on imaginer que le faux self de l'enseignant influe sur sa capacité à enseigner l'EMC ? Un faux self de type 1 constitue-t-il un obstacle à l'enseignement de l'EMC ? Au contraire, un faux self de type 5 facilite-t-il la prise en charge de cet enseignement ?

Le « moi professionnel » de Sofia est justement celui qui la montre en plein exercice de sa liberté individuelle, libérée du cadre familial puisque, dans ce domaine, elle est parvenue à sortir – à déborder – du cadre imposé par les parents. Lorsqu'elle précise qu'elle ne s'« *autorisai[t] pas à faire ce genre de profession* » (E1>L.5-6), en utilisant un temps du passé, n'est-ce pas pour marquer que désormais elle s'autorise après « *un travail psychologique* » (E1>L.7) sur lequel elle ne s'étendra pas ? Elle ajoute qu'elle est « *bien dans sa vie grâce à ce travail d'acceptation euh... de ses goûts* » (E1>L.21). Elle utilise l'adjectif possessif « ses » au lieu de « mes » ce qui permet de se demander à qui appartiennent donc « ses goûts » si ce ne sont pas les siens ? À la « vraie » Sofia, sa sœur ? À son faux self ?

7.2.2.1. Ce que Sofia dit d'elle, femme active

D'un point de vue professionnel, Sofia se montre déterminée, « *prête à faire n'importe quoi* » (E2>L.42) pourvu qu'elle travaille. Elle ne peut pas rester inactive, inoccupée ; elle a besoin de travailler pour ne pas « *tourner en rond* » (E2>L.42) comme un lion en cage (en cadre ?), pour se laisser « *le temps de réfléchir à côté et puis [s'occuper] aussi l'esprit* » (E2>L.44-45). Ne peut-on pas voir à travers ce besoin identifié que Sofia n'existe et/ou ne se sent vivre qu'à travers son activité professionnelle ?

Évoquée très tôt par Freud, l'identification est le « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. » (Laplanche et Pontalis, 1967). Autrement dit, l'identification est l'opération par laquelle le sujet humain se constitue, le processus de la formation de sa personnalité.

Peut-on dès lors penser que les modèles constructifs de la personnalité de Sofia gravitent dans sa sphère professionnelle ?

Dans le cadre de l'EMC, quel(s) modèle(s) identificatoire(s) peut-elle trouver qui lui permet(tent) de surmonter sa difficulté à enseigner l'EMC ? Le fait de préciser qu'elle est « *allée voir des collègues mais [qu'elle n'en a] pas vu faire des séances d'EMC et même dans tous les remplacements [qu'elle a] fait [elle n'a] pas vu de séances d'EMC dans leur cahier journal non plus...* » (E3>L.172 à 174) n'encourage-t-il pas à penser qu'elle recherche des modèles identificatoires pour enseigner l'EMC et qu'elle s'identifie aujourd'hui aux enseignants croisés qui, apparemment, n'enseignent pas l'EMC dans leur classe ? Quelles sont la force et la pérennité de cette identification ? Sofia pourrait-elle se lancer dans l'EMC si elle rencontrait un/des enseignants modèles en la matière ?

7.2.2.2. Ce que Sofia dit d'elle en tant qu'enseignante

L'enseignement est pour Sofia une reconversion puisqu'elle est « *dans ce métier depuis maintenant un peu plus d'un an, (...) après euh avoir travaillé dans l'audiovisuel.* » (E1>L.3-4).

Elle se dit « *épanouie* » professionnellement (E1>L.16), « *très contente de faire enfin quelque chose qui [lui] plait* » (E1>L.14-15). Elle insiste en disant qu'elle se lève « *le matin avec plaisir, [qu'elle est] contente de venir travailler [qu'elle] apprécie [sa] journée [qu'elle] attend[s] pas le moment où elle se termine* » (E1>L.19-23), qu'elle s'« *amuse beaucoup de faire classe [elle] prend du plaisir à faire classe* » (E1>L.174-175) et qu'elle « *trouve ça super super épanouissant de faire ça* » (E1>L.177).

Elle ajoute qu'« *au final ça [lui] plait beaucoup* » (E2>L.69) parce que « *c'est un métier [qu'elle] voulais[t] faire depuis longtemps en fait auquel [elle] pensais[t] depuis longtemps mais plutôt avec des plus jeunes* » (E1>L.4-5) et que « *ça fait plusieurs fois [qu'elle] pensais[t] à devenir enseignante* » (E2>L.56-57).

Elle se contredit cependant quelques lignes plus loin en énonçant qu'elle ne se « *voyais[t] pas dans le rôle de l'enseignante.* » (E2>L.74-75) et que « *à la limite [elle se] serais[t] plus vu dans le rôle de l'ATSEM que d'une enseignante* » (E2>L.75-76) parce que « *l'aspect scolaire [la] rebutait.* » (E2>L.60), que « *la vision [qu'elle avait] de l'enseignant (...) qui est descendant qui détient le savoir et qui le donne aux élèves qui sont en position de*

réception et qui attendent le savoir » (E2>L.78-80), ce qu'elle qualifie d'« *image négative (...) de l'enseignant* » (E2>L.93-94), ne lui convenait pas.

Elle reconnaît cependant qu'elle en « *adopte forcément [la] posture par moment* » (E2>L.90) « *parce que c'est plus facile en fait aussi de procéder comme ça* » (E2>L.90-91). Ne peut-on pas lire dans ces contradictions celle qui l'anime : s'autoriser à marcher dans les pas de « *[sa] mère [qui] était prof collègue/lycée mais [qui] a toujours dit "oh l'éducation nationale n'y mets pas les pieds"* » (E2>L.60-61) ou accepter docilement de suivre « *la voie royale* » que ses parents avaient tracée pour elle ? N'est-ce pas là un point de lecture de sa division structurelle ?

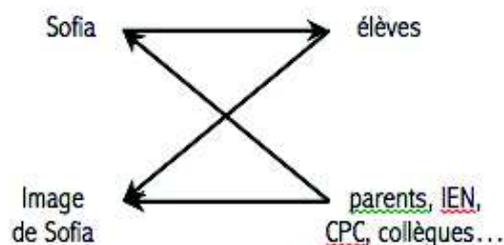
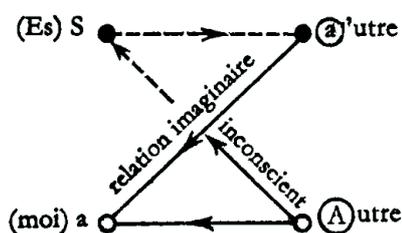
Face à l'enseignement de l'EMC, n'est-elle pas divisée entre les principes, liés à la Loi (au Père) et qu'elle convoque à plusieurs reprises à travers « *la règle* », « *le cadre* », et les valeurs que prône l'EMC, dont elle a conscience mais qui exposent à la venue de soi-même, à l'émergence de « *l'autre en soi* » de Freud ? Dès lors, cette division ne constitue-t-elle pas un point d'ancrage de la difficulté de Sofia à enseigner l'EMC ?

7.2.2.3. Ce que Sofia dit de sa mission d'enseignante et de ses priorités

Aussi, lorsqu'elle évoque sa mission d'enseignante, elle ne peut s'empêcher de revenir en filigrane sur sa propre histoire. En effet, pour elle, l'essentiel est « *de donner confiance euh en soi aux élèves en eux leur donner confiance en eux pour en faire justement des futurs citoyens qui réfléchissent qui eux aussi assument leurs choix qui sont bien dans leurs baskets et qui qui réussissent dans la vie euh avec justement cette ouverture qui vient de l'école et... en se libérant du cadre familial ou du contexte familial ou social qui peut être parfois lourd et et parfois contraignant et donc euh apporter ça aux élèves l'estime d'eux-mêmes la confiance dans leurs choix l'optimisme face à l'avenir euh...* » (E1>L.29-38).

Sa priorité, c'est que les élèves « *s'estiment aussi et qu'ils se disent pas je suis nul je sais pas faire j'y arrive pas donc je n fais pas et et où ils avaient une mauvaise image d'eux- mêmes à la base* » (E1>L.54-56). Mais n'est-ce pas justement ce qui la soucie, elle, cette inadéquation entre l'image qu'elle a d'elle et l'image que ses parents lui renvoient à travers ses choix professionnels ? N'est-ce pas elle qui aurait besoin qu'on lui donne confiance pour assumer ses choix, se sentir bien, réussir sa vie en se libérant d'un cadre familial lourd et contraignant ? Ne verbalise-t-elle pas là précisément sa propre demande ?

Le schéma L de Lacan (1955) qui présente le sujet dans sa relation à l'autre, appliqué au cas de Sofia, peut nous éclairer sur ce point.



En EMC, discipline impliquante, qui nécessite de donner de soi, de se dévoiler, l'image que ses élèves pourraient lui renvoyer ne serait peut-être pas conforme à l'image qu'elle a d'elle ; cela pourrait-il être une cause de sa difficulté à enseigner l'EMC ? S'épargne-t-elle cette nouvelle division ?

7.2.2.4. Ce que Sofia dit de son rapport aux parents d'élèves

Pour Sofia, « l'école c'est aussi de la co-éducation » (E3>L.294) qu'elle définit comme le fait « d'apporter à des enfants le bagage nécessaire de confiance en soi de confiance en l'autre... d'appréhension du monde enfin une tournure d'esprit qui leur permette de devenir des adultes épanouis » (E2>L.70-72). Elle défend son point de vue avec force car elle pense qu'il n'est pas partagé par l'ensemble de ses collègues : « on est là quand même pour co-éduquer avec les parents » (E3>L.283) parce que l'école « c'est pas l'université, on n'est pas là pour apprendre des notions on est là aussi pour éduquer » (E3>L.296-297).

Dans cette optique, elle ajoute que pour elle, « les parents c'est pas l'extérieur [de l'école] hein, pour moi les parents euh... ils ont leur place [dans l'école] » (E3>L.312-313), « l'école est le partenaire des familles » (E3>L.256).

Mais « le retour des familles » (E3>L.266) et le jugement des parents « qui trouvent ça... enfin pas à la hauteur en fait... » (E3>L.326) est également le seul risque que Sofia entrevoit dans son métier ; une difficulté qu'elle dit être « inhérente à la profession » (E3>L.274-275) mais qu'elle place en exergue en ce qui concerne l'EMC. Les enseignants ne « font pas c'est très probable... c'est très possible » (E3>L.196) d'EMC, ils « n'ont pas envie de l'enseigner » (E3>L.321) parce « qu'ils se sentent nuls et ils ont pas envie d'être jugés comme étant nuls s'il y a un truc nul dans le cahier et que les autres disent c'est quoi cette leçon c'est nul ! » (E3>L.320-322).

De quels parents parle-t-elle ? Qui sont ces parents qui jugent et qui renvoient une image dégradée de l'enseignant ? Les siens ?

Cette contradiction entre des parents qui sont nécessairement impliqués, « à l'intérieur », avec lesquels elle veut co-éduquer et des parents juges du travail réalisé est-elle le reflet de son positionnement par rapport à ses propres parents ? Elle les veut à l'intérieur de sa vie mais les voit comme la seule menace qui pèse sur sa liberté ?

Sofia craint-elle d'être jugée en tant que personne par les parents d'élèves au travers de ce qu'elle pourrait transmettre de ses propres valeurs à ses élèves – leurs enfants – dans le cadre de l'EMC ? Cette division entre le souhait de co-éduquer avec les parents et la crainte de leur jugement peut-il être la source de sa difficulté à enseigner l'EMC ?

7.2.2.5. Ce que Sofia dit du « bon enseignant »

Sur ses qualités d'enseignante, Sofia dit d'elle que « *pour le moment* » (E1>L.164) elle n'est pas une bonne enseignante. Mais elle ajoute en riant qu'elle a « *l'intention de le devenir en tous cas j'ai la volonté de l'être donc un jour j'ai bon espoir !!* » (E1>L.164-165).

Pour elle, l'archétype du « *bon enseignant* » (E1>L.130) se définit par rapport à la relation qu'elle a eu avec une prof d'allemand alors qu'elle « *était nulle en allemand* » (E1>L.141) et que cette professeure a consacré une partie de son temps personnel pour l'aider, la soutenir et finalement lui faire rattraper un niveau d'allemand correct. Cette professeure constitue un modèle identificatoire pour Sofia.

Dès lors, un « *bon enseignant* » pour Sofia « *c'est forcément un enseignant qui a de l'expérience* » (E1>L.121-122) ; elle s'exclue alors de fait de cette catégorie ! C'est aussi « *un enseignant qui sait se remettre en question quand il fait des erreurs et qui sait apprendre de ses erreurs* » (E1>L.131-132) ; c'est aussi celui qui prend « *le temps justement de... de s'intéresser individuellement à ceux qui en avaient besoin* » (E1>L.139) tout en réussissant à « *stimuler ceux qui... qui y arrivent* » (E1>L.158).

Et elle crée même une catégorie supérieure de « *bon enseignant* » : la « *super enseignante* » (E1>L.146), celle qui n'« *est pas tenue de le faire* » (E1>L.147) mais qui le fait quand même, parce que « *c'est un investissement à faire ça va me coûter et ça va coûter à l'élève en temps, en énergie mais je prends la peine de le faire parce que parce que je sais que derrière ça va rapporter infiniment plus que ce que ça m'aura coûté* » (E1>L.148-151).

Pour Sofia, le « bon enseignant » est celui qui fait don de soi, qui sacrifie de son temps et de son énergie pour faire réussir l'élève en difficulté. C'est celui dont la parole est « *entre guillemets c'est paroles d'Évangile* » (E3>L.245-246)

Ne peut-on pas penser que c'est l'idée qu'elle sous-entend lorsque, évoquant le triangle pédagogique, elle dit qu'elle est « *un cordon entre deux prises* » (E2>L.409), ce que j'entends alors comme « un corps don entre deux prises » ? N'est-ce pas là son aspiration ? Être cette « *super enseignante* » qui donne de soi au-delà de ce qu'elle « *est tenue de faire* » (E1>L.147) ? N'est-ce pas précisément l'image qu'elle a d'elle et qu'elle voudrait qu'on lui renvoie ?

Dans ce cas, pourquoi est-elle embarrassée par l'EMC, cette discipline qui justement demande que l'on donne de soi ? Refuser l'EMC n'est-ce pas s'ôter une chance de devenir une « *super enseignante* », ce à quoi elle dit aspirer pourtant ?

Dans le cadre de l'EMC, le risque que les élèves lui renvoient une image d'elle qui ne correspond pas à l'image qu'elle a d'elle-même est-il trop important qu'il en devient empêchant ?

7.2.2.6. Ce que Sofia dit de sa gestion de la difficulté scolaire

La définition de l'échec scolaire donnée par Sofia, c'est « *pas simplement ne pas réussir à faire ce qui est demandé c'est euh avoir baissé les bras* » (E1>L.64-65). Pour Sofia, cet échec est « *souvent euh une question d'estime d'eux-mêmes et de confiance en eux* » (E1>L.47-48). Alors elle s'attache à aider ces élèves en difficultés.

Si, dans le cadre de la relation pédagogique elle dit qu'elle n'est « *pas là pour... euh... biaiser* » (E2>L.409-410), sa méthode pour aider les enfants en difficulté consiste principalement à « *surjou[er] le... le... le contentement que j'en tirais et que donc elle devait en tirer pour l'entraîner dans cette direction là en fait* » (E1>L.104-105), à « *faire semblant de croire que qu'ils sont vraiment super pour leur pour leur donner envie eux-mêmes d'y croire et un peu comme une prophétie autoréalisatrice ça finit par marcher quoi.* » (E1>L.95-98).

Un peu aussi parce que « *[elle]-même enfant [elle] étai[t] comme ça [elle] avai[t] envie d'avoir une bonne note pour faire plaisir à la maitresse, [elle] avai[t] envie de bien faire pour faire plaisir à la maitresse* » (E3>L.437-440).

Quelle est alors la part de faux self dans cette relation aux élèves en difficulté ? Cette technique n'est-elle pas incompatible avec l'enseignement de l'EMC qui nécessite que l'on donne de son vrai self ? Cette incompatibilité pourrait-elle être à l'origine de son embarras de l'EMC ?

Elle continue ainsi à « *faire plaisir* » mais n'est-ce pas désormais elle la maitresse à qui elle veut faire plaisir ? Ne peut-on pas penser que c'est pour recevoir d'elle une image qui lui fait plaisir qu'elle exagère le trait avec ces élèves en difficulté qui lui renvoient une image difficile de son « moi professionnel » ?

Et même si elle se dédit d'utiliser le faux-semblant dans sa pratique « *c'est pas vraiment faire semblant mais c'est accentuer le trait en fait.* » (E1>L.106), elle justifie cette méthode car « *ça suffit en fait à entretenir leur moteur* » (E1>L.117).

Sofia semble dire qu'elle n'hésite pas à user d'artifices quitte à oublier que les enfants ne sont pas dupes de leurs capacités et peuvent recevoir son jeu théâtral comme un manque de respect à leur égard. Son moteur à elle, c'est la pression ; le moteur dont elle use pour ses élèves en difficulté, c'est l'exagération, voire le mensonge.

Ne peut-on pas alors penser qu'elle alimente par là sa propre croyance de l'existence d'un fil magique reliant l'enseignant au bon élève ; fil magique qu'elle pense pouvoir tisser artificiellement entre elle et les élèves en difficulté pour devenir, à ses yeux et aux yeux des autres, une « *super enseignante* » ?

Qu'en est-il alors lorsqu'il s'agit d'enseigner l'EMC ? Ne présuppose-t-elle pas que cette discipline pourrait la montrer « à nu » – la dévoiler – à ses élèves qui dès lors ne lui renverraient pas l'image qu'elle a d'elle ? Pressent-elle là un point d'insupportable qui l'amène à se préserver en refusant d'enseigner l'EMC ?

7.2.3. Ce que Sofia dit d'elle en relation avec l'EMC

7.2.3.1. Ce que Sofia dit de son rapport à l'EMC

Interrogée sur les disciplines qu'elle aime enseigner et dans lesquelles elle se sent à l'aise, Sofia dit être « *meilleure en maths et en français et en anglais [qu'elle] ne [l'est] en questionner le monde ou en arts visuels quand [elle était] en maternelle ou en EPS aussi où*

[elle a] moins de facilités c'est plus difficile pour [elle] dans ces domaines » (E1>L.168-170). L'EMC fait figure d'absent dans ce tour d'horizon des disciplines qu'elle aime enseigner.

Elle dit que cet enseignement ne la met pas à l'aise parce qu'elle a « *l'impression de pas avoir les billes pour euh... pour être à l'aise sur ce sujet-là et pouvoir en parler de manière sereine et détendue* » (E3>L.77-78), que « *déjà d'une je maîtrise pas mon sujet et de deux, je suis pas sûre de réussir à faire passer le bon message aussi parce que je maîtrise pas mon sujet mais aussi parce que c'est pas clair pour moi* » (E3>L.79-81).

Un enseignement qu'elle dit aborder « *avec des pincettes* » (E2>L.385) et dont elle « *élude la question* » (E2>L.390) ou fait « *un peu une pirouette* » pour « *[s'] en suis [...] sorti[r] comme [elle peut]* » (E3>L.389).

Cette attitude ne fait-elle pas référence au concept d'« impossible à supporter » (cf. cadre théorique page 39) ? Sofia ne pressent-elle pas un « impossible à supporter » ? « Éluder » l'EMC, « faire des pirouettes pour s'en sortir comme on peut » en EMC n'évite-t-il pas de se confronter à un ou des « impossible à supporter » ? Dans son refus de l'EMC, ne sent-elle pas le danger à s'exposer et le risque d'une blessure narcissique ?

7.2.3.2. Ce que dit Sofia de cette discipline singulière

Tout au long de ces trois entretiens, Sofia explique que l'EMC, « *c'est pas une discipline au sens traditionnel du terme* » (E2>L.329-330), « *c'est plus abstrait* » (E2>L.318). Elle va même jusqu'à dire que « *c'est pas essentiel* » (E2>L.361) et que par conséquent « *on y accorde pas la même... le même poids [que les autres disciplines] en fait* » (E2>L.362-363).

C'est un enseignement qu'elle qualifie de « *sujet qui est sensible et qui du coup est un peu... laissé de côté, c'est-à-dire on dit que c'est important mais on n'y touche pas trop et on n'en parle pas trop parce que... bon...* » (E2>L.348-350). « *C'est important, c'est clairement important mais c'est sensible donc on va pas dire qu'on enseigne ci on enseigne ça* » (E2>L.353-354).

En se cachant systématiquement derrière un « on » aussi générique qu'impersonnel, Sofia ne montre-t-elle pas qu'elle n'assume pas de ne pas enseigner l'EMC ? Est-il porteur de division entre ce qu'elle dit des valeurs à partager et à incarner pour être un « *bon*

enseignant » et ce qu'elle fait réellement c'est-à-dire de ne pas s'emparer de cet enseignement qui, mieux que n'importe quel autre, peut travailler et engager ces valeurs ?

Pour Sofia, la difficulté majeure de cet enseignement « *repose sur le fait que ce ne soit pas quelque chose de clair et quand c'est pas clair pour nous c'est difficile d'enseigner quelque chose qui n'est pas clair pour nous et d'en faire quelque chose de clair pour les enfants.* » (E3>L.209-211). D'autant que ces élèves « *ont le chic pour poser la question à laquelle on n'a pas la réponse ou pour mettre le doigt sur ce qui est un peu sensible* » (E1>L.238-242) !

Autrement dit, en EMC, Sofia n'est plus, à chaque instant, « le sujet supposé savoir » (cf. cadre théorique page 40). Dès lors, ne peut-on pas penser que la « contingence » est trop forte et le risque encouru de perdre sa position de « sujet supposé savoir » trop présent pour qu'elle accepte d'enseigner l'EMC ?

De plus, « *[ces élèves] nous renvoient à des choses* » (E3>L.459), « *ils nous renvoient une attitude* » (E3>L.460). Ne peut-on pas penser qu'il s'agisse là d'une image de soi qui n'est pas forcément celle qu'elle souhaite ? Peut-on envisager que les élèves déchirent alors son faux self et pénètrent son vrai self, ce qui la conduit à refuser de se placer dans cette situation ?

Et puis, ce qui n'est pas « *clair* », qui fait que « *c'est plus compliqué en fait, c'est vraiment des notions qui sont plus complexes.* » (E3>L.101-103) c'est que cet enseignement, « *c'est pas quelque chose où clairement on peut identifier ça c'est oui ça c'est non* » (E3>L.101-103) ; « *c'est pas schématique mécanique et rigide. (...) c'est pas scientifique dans le sens rigoureux quoi en fait.* » (E3>L.115-117).

L'EMC « *c'est pas aussi euh... clair et... clairement déterminé que euh... que d'autres disciplines, d'autres domaines qui sont plus euh... (silence) plus mathématiques dans le sens c'est vrai ou c'est faux c'est A ou c'est B mais là y'a un entredeux, y'a des nuances, voilà c'est plus nuancé, c'est plus euh... on peut pas donner une réponse catégorique en fait.* » (E3>L.91-95). En d'autres termes, « *c'est... très difficile à enseigner justement. [...] ce que je trouve difficile c'est d'apporter une réponse catégorique en fait* » (E1>L.187-189) tout simplement parce qu'« *on peut pas trancher de manière catégorique justement* » (E1>L.194).

Mais que se joue-t-il pour Sofia dans cet « *entredoux* » qui rend les choses si obscures, tellement moins « *clair* » que dans d'autres disciplines scolaires ?

Elle déplore que « *quand [les élèves] me posent ce genre de question pour moi ça soulève aussi des questions à laquelle j'ai pas une réponse* » (E1>L.208-209) parce qu'en EMC « *Bah justement on n'a pas une (insistance sur ce mot) réponse* » (E1>L.244), « *y'a pas la bonne réponse et la mauvaise réponse donc euh... plus compliqué enfin en tous les cas moi j'ai plus de mal à l'enseigner* » (E1>L.196-197).

Sofia est l'archétype de la bonne élève, c'est-à-dire de l'élève qui a adhéré au contrat didactique et qui n'a eu de cesse de chercher LA bonne réponse. Dès lors, n'est-ce pas la multiplicité et même l'absence de « la bonne réponse » qui la gêne, voire l'empêche d'enseigner l'EMC ?

En somme, elle exprime que l'EMC « *c'est pas une science exacte* » (E1>L.196) qui présente « *une vérité exacte* » (E3>L.84) et soulève par ces mots le rapport entre la vérité et l'exactitude.

Explicitant la pensée lacanienne, Miller (2009) dit que la vérité, posée par Lacan comme distincte de l'exactitude, « *ça n'est pas de dire ce qui est, ça n'est pas l'adéquation du mot et de la chose [...], la vérité dépend du discours.* » Autrement dit, la vérité est singulière, elle appartient au sujet et elle est imprégnée de lui. Elle se trouve du côté du Mythos, discours qui laisse place à l'interprétation.

L'exactitude, quant à elle, est universelle. Placée du côté du Logos, elle est le discours de celui qui expose le dit de l'Académie, de la vérité de la science et de la connaissance savante. Dans l'exactitude, le sujet n'est pas présent.

L'EMC se trouve du côté de la vérité et non de l'exactitude ; LA bonne réponse en EMC est donc vraie et pas exacte : Cela peut-il constituer un obstacle majeur à enseigner l'EMC pour Sofia qui semble refuser la vérité au profit de l'exactitude ?

7.2.3.3. Ce que Sofia dit de son rapport à la règle

Lors des trois entretiens, Sofia revient régulièrement sur la règle qu'elle nomme « *le cadre* » et qu'elle adjectivise : « *cadre familial* » (E1>L.33 et L.57), « *cadre strict* » (E1>L.43), « *cadre... ferme* » (E1>L.43), « *cadre... large* » (E2>L.216), « *cadre privé* » (E3>L.368).

Elle dit que « *la règle elle est fondatrice pour [elle]* » (E2>L.144), que « *c'est quelque chose de primordial de fixer un un cadre stricte cadre et et ferme en fait la règle c'est la règle et on on ne déroge pas (insistance sur ce mot) donc le cadre est posé* » (E1>L.42-44). Elle, « *ça [lui] plait qu'il y ait un cadre et un contrôle au contraire* » (E2>L.98-99) car « *en tant que débutante ça [la] rassure qu'il y ait quelque chose de très cadré [qu'elle n'ait] pas l'impression de passer à côté de quelque chose et de mal faire ça* » (E2>L.102-103).

Elle insiste beaucoup sur le fait que « *la règle elle est essentielle mais [qu'] il faut qu'elle ait un sens et donc pour qu'une règle ait un sens il faut qu'elle soit expliquée qu'elle soit construite qu'elle soit comprise en fait que ce soit pas juste une règle c'est comme ça et pas autrement* » (E2>L.138-141). Elle rappelle que, selon elle, « *l'école elle est quand même là pour leur apprendre à réfléchir alors aussi à suivre des règles à les respecter et ça y'a pas de souci mais des règles qui ont du sens et qui ont du sens pour eux* » (E1>L.249-252).

Elle se focalise alors le rapport entre règle et liberté expliquant qu'« *à la base c'est une règle qui est imposée et ensuite ça devient juste pas une règle pour le coup enfin si c'est une règle mais c'est quelque chose qu'on s'applique soi-même non pas comme une contrainte mais parce que ça a un sens et que c'est un outil ça permet d'avancer et pas de restreindre [sa] liberté mais au contraire de... ça me permet d'aller de l'avant* » (E2>L.156-160). Une liberté qu'elle situe « *à l'intérieur d'un cadre* » (E2>L.215-216) et qu'elle utilise à plusieurs reprises pour illustrer ses propos mais qu'elle dit ne pas rechercher pour elle mais pour les élèves : « *c'est pas pour moi que je recherche la liberté en fait* » (E2>L.104-105). Elle ajoute que « *pour [elle] la règle offre plus de liberté derrière* » (E2>L.169).

Ne peut-on pas penser que le lien spontané qu'elle fait entre règle-cadre et liberté renseigne sur sa structure ? D'autant qu'elle ajoute : « *la règle construite et qui a du sens et qui est comprise de tous elle favorise justement la liberté des uns des autres parce qu'on sait pourquoi on agit pas comme ça et du coup quelle possibilité ça nous offre le fait d'agir autrement* » (E2>L.164-166).

Ne peut-on pas lire dans ces mots que le fait de comprendre la règle lui permet de mieux la contourner, de prendre du plaisir à le faire parce que c'est sa façon d'exercer sa liberté, de s'affranchir ? Est-ce pour cette raison que la règle est « *fondatrice* » pour elle ? Parce qu'elle constitue le fondement de sa structure ?

Ce quelle résume en ces quelques mots : « *La règle, c'est le programme et la liberté c'est qu'on arrange ça comme on veut.* » (E2>L.219-220).

7.2.3.4. Ce que Sofia dit de cette discipline « impliquante »

Mais avec l'EMC, difficile d'arranger ça comme elle veut car comme elle l'indique, « *cette matière elle a un lien direct avec l'implication de l'élève* » (E3>L.218-220) puis plus loin parce qu'elle y est invitée explicitement, « *c'est difficile aussi de ne pas avoir de... point de vue personnel sur... enfin... euh... d'être euh... objectif totalement par rapport à ces notions. J pense qu'y'a forcément une part de subjectivité... concernant l'EMC. J pense que c'est forcément quelque chose qu'on voit à travers son propre prisme ; on peut pas être totalement objectif dessus et donc j pense que cette part de subjectivité elle est forcément...* » (E3>L.226-240), ce qu'elle avait déjà amorcé précédemment en ces termes : « *je vais regarder le programme à travers le filtre de ma (insistance sur ce mot) personnalité* » (E2>L.274-275).

Ne peut-on pas voir dans ces hésitations un sujet embarrassé par cette découverte et sa confrontation à l'EMC comme savoir impliquant ?

Finalement, Sofia conclue que, en EMC, « *c'est moins facile de rester voilée que dans d'autres enseignements* » (E3>L.372-385) et conclue à la fin du dernier entretien : « *Je me dis qu'il y a quand même un danger à être trop euh... à être comme on serait en dehors de l'école, à ne pas être un enseignant mais à être juste soi quoi en fait.* » (E3>L.461-463).

7.3. Discussion

À la lumière de cette construction de cas, la structure de Sofia montre qu'il existe des effets déterminants subjectifs qui expliquent pourquoi elle éprouve des difficultés à enseigner l'EMC.

- L'EMC perturbe le lien imaginaire/symbolique de Sofia ;
- L'EMC déstabilise son faux self ;
- L'EMC place Sofia face à sa vérité.

Sofia tient beaucoup à offrir une image d'elle, enseignante, qui soit celle du professeur neutre et humaniste, principalement préoccupé par l'aide aux élèves en difficulté, tourné vers eux et entièrement dévoué à les reconforter, à valoriser leur estime de soi, à développer leur confiance en eux. Elle s'imagine dans le rôle de la « *super enseignante* » qui vole au secours des plus faibles et se dévoue, donne de soi-même si « *ça va [lui] coûter* », pour la bonne

cause. Elle rêve d'endosser le rôle de la « bonne enseignante » sans comprendre que cette notion s'oppose à celle de l'« enseignante suffisamment bonne », à l'instar du concept de « mère suffisamment bonne » de Winnicott (1953), qui introduit une réponse plus équilibrée, suffisante mais pas débordante.

Or, le discours de l'EMC fait exploser la construction imaginaire/symbolique de Sofia. L'image que les autres lui renvoient d'elle enseignant l'EMC, et ce que le grand Autre lui dit qu'elle doit être à travers cette discipline, ne sont pas conformes à l'image de « bon samaritain » qu'elle se fait d'elle. Il y a une sorte d'écrasement de l'imaginaire par le symbolique.

L'EMC perturbe l'image que Sofia a d'elle-même en ce sens que cet enseignement lui renvoie une image qui n'est pas celle qu'elle veut donner à voir. Et comme elle l'a saisi – à défaut de le comprendre – elle ne s'y risque pas. Par son refus de l'EMC, elle manifeste le refus de se mettre dans la situation de provoquer et de devoir surmonter une blessure narcissique.

Embarrassée de manquer à la commande institutionnelle, elle ne peut cependant pas se lancer dans cet enseignement « impliquant » parce que l'enjeu est trop important, et qu'elle a perçu qu'il y a trop de souffrances pour elle en perspective.

Cet EMC devient alors un « impossible à supporter ». Il fait symptôme, en tant que fragment du monde intérieur qui échappe au Moi mais auquel celui-ci doit s'adapter. Or, comme l'exprime Miller (2005), le symptôme est réel. Il résiste au Moi imaginaire ; il ne peut pas être éliminé. Et comme l'EMC fait symptôme pour Sofia, par mesure d'autoprotection, elle esquivé.

De plus, Sofia refuse d'entrer dans l'enseignement de l'EMC car c'est trop « *personnel* ». Ce mot, qu'elle utilise à 32 reprises dans les entretiens, peut être entendu comme « personne elle », c'est-à-dire qui met en jeu « sa personne à elle », et donc son vrai self (Winnicott, 1960).

En effet, Sofia montre dans les entretiens qu'elle place sciemment en avant son faux self dans sa pédagogie et dans sa relation aux élèves ; elle l'érige comme une façon de faire la classe. Elle « *surjoue* », fait « *semblant* ». Dans l'équivoque du signifiant, on peut entendre qu'elle fait « sans blanc »... parce que l'EMC est « *un sujet qui est sensible* », « sans cible ». L'EMC la laisse « sans ». Il se situe du côté du manque, du « pas tout savoir » du « pas visé juste ».

D'autre part, la singularité de l'EMC oblige l'enseignant à parler de lui, dans le sens de parler depuis lui, depuis son désir. L'EMC emmène donc Sofia du côté des valeurs – changeantes, fluctuantes, personnelles – alors qu'elle s'accroche à des principes – propositions fondamentales, lois. Elle refuse de parler d'elle, de partager ses valeurs.

Elle ne peut donc pas enseigner l'EMC.

Pour se sortir de l'impasse, elle semble expliquer qu'il y aurait, en classe, d'un côté, elle avec ses valeurs et d'un autre côté elle avec les valeurs de l'enseignant. Aussi, dans ses propos, il y a principalement deux sujets : « je » et « la maitresse » ; deux sujets distincts – vrai self et faux self – qui cohabitent.

L'EMC l'oblige à se déplacer du côté du « je », du vrai self, là où les autres disciplines lui permettent de rester du côté de « la maitresse », du faux self.

Elle veut bien être ce « *cordon entre deux prises* », ce qui, dans l'équivoque du signifiant, peut être entendu comme un « corps don » (« don du corps »), mais ne veut pas donner d'elle ! Ce qui est pour le moins paradoxal. Face à l'EMC, qui exige justement qu'elle donne d'elle et donc qu'elle soit dans le vrai self, elle ne peut pas ; elle est empêchée.

Elle entre donc, malgré elle, en résistance contre l'EMC ; ce qui lui fait dire, comme à regret, qu'en EMC, « *c'est moins facile de rester voilée que dans d'autres enseignements* », sous-entendant qu'elle le déplore, préfère « *rester voilée* » et qu'il lui est habituellement, aisé de le rester dans les autres disciplines.

Enseigner l'EMC, c'est, selon la formule de Lacan (1964) « s'autoriser de soi-même » qui ajoute : « ... et de quelques autres » (Lacan, 1973-1974).

Autrement dit, l'EMC impose le sujet à lui-même. Il engage Sofia au-delà de sa fonction. Il est un savoir incarné et, de fait, mobilise plus que le savoir ; il en appelle au savant. Il conduit les enseignants à enseigner avec ce qu'ils sont et pas seulement avec ce qu'ils savent. Il demande à être dans le Mythos, l'énonciation, à parler depuis soi, à donner son avis, à toucher à ses valeurs. Dès lors, l'enseignant ne peut se cacher, « se voiler », derrière le Logos, l'énoncé.

L'EMC les oblige à se confronter à leurs valeurs, à les faire parler de leur vérité. Et non seulement l'EMC se situe du côté de la vérité mais encore il n'y a pas, en EMC, adéquation entre la vérité et l'exactitude.

Le discours de l'EMC demande donc au sujet de passer de l'exactitude des autres disciplines à la vérité subjective, de quitter le discours de l'Universitaire pour rejoindre le discours de l'Hystérique.

Sofia se rend compte que pour que sa parole dans l'EMC soit efficace elle doit parler depuis ses valeurs, faire état de sa vérité. Miller (2009) écrit que « la vérité comme telle est cachée et on n'y accède que par une levée du voile. » Or, Sofia souhaite « *rester voilée* » ; elle ne veut pas de sa vérité.

Au « je pense donc je suis de Descartes », on pourrait poser en EMC : « je ME pense donc je suis ». Pour enseigner l'EMC, il faut donc se penser. Dans l'équivoque du signifiant, on peut entendre « se panser ». L'enseignement de l'EMC ne nécessite-t-il pas de se panser au sens littéraire « d'adoucir une douleur morale » pour pouvoir donner de soi et partager ses valeurs ?

L'EMC est une discipline poreuse qui laisse filtrer la subjectivité de l'enseignant. Elle touche à ses valeurs, l'obligeant à s'en saisir. Sofia n'ose pas se confronter à la porosité de cette discipline.

Sofia ne parvient pas à enseigner l'EMC parce qu'elle entretient un rapport déductif au savoir : elle affectionne la notion de déduction liée aux sciences dites exactes. Les mathématiques sont dans la déduction, pas l'EMC. L'EMC « *c'est pas une science exacte* » qui présente « *une vérité exacte* ». Alors, lorsqu'il faudrait qu'elle soit elle, avec sa vérité, pour incarner et défendre ses valeurs, elle n'y arrive pas parce qu'elle, ce qu'elle veut ou ce qu'elle peut, c'est défendre des savoirs académiques et neutres. Et en EMC, ce n'est pas ce qui est attendu.

L'EMC, cette discipline d'une « inquiétante étrangeté » (Freud, 1919), confronte à l'autre en soi. Elle place le sujet face à lui-même. Et parce que l'EMC ne s'enseigne pas hors ou loin de soi, cette discipline singulière recommande au sujet une certaine « extimité », ce que Tisseron (2001), reprenant le terme créé par Lacan (1969-1970), définit comme un mouvement, une envie de communiquer sur son monde intérieur pour mieux se l'approprier et s'enrichir.

Or enseigner l'EMC exige de respecter la neutralité qui sied au fonctionnaire d'État. « S'autoriser de soi-même » (Lacan, 1964) tout en restant neutre, voilà qui fonde un paradoxe intéressant qui questionne autant la bienveillante neutralité que l'empathie demandée aux enseignants par les codes actuels de l'École et de la société.

8. Mon implication d'après-coup

8.1. De la force du transfert et du contre-transfert

Au cours de cette recherche, j'ai éprouvé toute la force et l'importance du transfert et du contre-transfert qui lient le chercheur et son sujet.

En effet, j'ai vécu les manifestations du transfert de Sofia à mon égard de façon aussi soudaine qu'imprévisible. Sofia est entrée quasi immédiatement dans le transfert. J'émetts l'hypothèse que le transfert avait déjà commencé à opérer avant le début de notre collaboration pour ma recherche dans notre relation professeur débutant/conseillère pédagogique au sein de notre circonscription. De fait, dès le début le transfert de Sofia a fondu sur moi et m'a obligé à plonger dans cette relation. Je me suis alors sentie noyée, perdue, déboussolée. J'ai dû appeler à l'aide mon directeur de mémoire pour reprendre pied avant (afin ?) que ne se mette en place le contre-transfert.

Après coup, je me dis que je n'étais pas suffisamment préparée et que j'aurais peut-être eu besoin d'un peu plus de temps que ce que j'avais à ma disposition pour quitter ma position de collègue/formatrice vis-à-vis de Sofia et enfiler mon habit de chercheur.

À ce jour, je n'ai pas fini d'analyser ce qui s'est passé et je constate que je ne cherche pas à rencontrer Sofia dans mon quotidien professionnel, de peur d'éprouver de la gêne ; une gêne que je ressens mais que je ne saurais ni qualifier ni justifier. De fait, je ne pense pas faire part de mes conclusions à Sofia spontanément et j'avoue ne pas pouvoir anticiper quelle sera ma réaction si elle m'interpelle à ce sujet.

Pourquoi ? Peut-être que je ne parviens pas à m'autoriser à faire part de « conclusions » à Sofia car je ne me sens pas légitime pour le faire ? Ai-je assez d'expérience et de recul pour me permettre de « bousculer » une personne qui n'a pas demandé à l'être (même si elle a accepté le principe des entretiens) ? La psychanalyse est une vraie révélation pour moi. Je commence à en mesurer toute la force et l'étendue. Aussi, est-ce que je ne crains pas de dévoyer la psychanalyse, de ne pas être à la hauteur de ce champ épistémologique si précieux ?

8.2. De la difficulté de voiler son instant de voir

À travers les entretiens, je me suis rendue compte que l'instant de voir, *l'insight* de Freud, arrive à l'insu du chercheur et qu'il est particulièrement difficile de ne pas en faire état, de le garder pour soi.

En effet, pour exemple, dans le troisième entretien, j'ai avancé un signifiant nouveau – « *le risque* » – à travers ma question « *Quel est le risque pour le professeur, en EMC ?* » ; ce qui a momentanément paralysé Sofia qui s'est retirée dans le silence. À ce moment-là, je n'ai pas réussi à ne pas dire mon instant de voir : Il m'est apparu subitement que Sofia n'enseigne pas l'EMC parce que ça la met en danger et je n'ai pu garder pour moi cette « révélation ». Introduisant cette notion de risque, j'ai décalé Sofia, peut-être même l'ai-je placée face à son symptôme. Mais de son symptôme le sujet ne veut rien savoir ! D'où cette résistance par le silence. Elle peut finalement reprendre le cours de l'entretien après une relance de ma part car une confiance s'est installée entre nous ; le transfert est en place. Mais cette « bévue » de ma part aurait pu compromettre le travail engagé pour ma recherche.

8.3. De la résistance à se dévoiler dans l'acte d'écriture

Lors de la rédaction de ce mémoire, deux parties ont été compliquées à rédiger pour moi : mon implication et la discussion.

Dans les deux cas, je ne parvenais pas à franchir un obstacle invisible qui m'empêchait de me lancer dans l'écriture alors que je n'éprouve aucune difficulté pour écrire d'ordinaire et que c'est même un véritable plaisir. C'est mon directeur de mémoire qui m'a aidée, à sa manière, à lever la difficulté (à soulever le voile ?) en m'interrogeant sur le point commun à ces deux parties de mon mémoire : Ces deux parties m'obligent à dire de moi et depuis moi, engageant le chercheur en herbe que je suis à se dévoiler.

Il aura fallu que, par deux fois, mon directeur de mémoire intervienne pour me montrer à moi-même, me placer face à mes résistances, pointer les causes de mon empêchement pour que se lèvent les résistances et que j'accepte de me mettre à écrire ; que j'accepte de passer de « je ne peux pas » à « je ne veux pas » et puis à « je veux bien ». En somme, que je lâche le « pouvoir » pour prendre le « vouloir ».

Alors, finalement, ne puis-je pas reprendre à mon compte la parole de Sofia lorsqu'elle dit que « *c'est plus facile de rester voilée* » ?

9. Conséquences de ma recherche et perspectives

Alors que la rédaction de ce mémoire s'achève bientôt, je mesure les effets que cette recherche a eu sur moi.

9.1. Conséquences et perspectives dans ma vie personnelle

Le premier point qui me vient à l'esprit concerne la suite que je souhaite réserver à mon engagement dans cette reprise d'étude.

Je sais aujourd'hui que ce qui me porte n'est ni la formation à l'ESPE ni le CRIEN, moteurs initiaux de ma reprise d'études, mais bien la poursuite de celles-ci par une thèse qui me permettra d'approfondir la recherche entamée dans ce master 2 et d'envisager, à terme, d'occuper d'autres fonctions au sein du l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

En effet ce master 2 m'a conduite à prendre conscience de mon appétence pour la recherche et m'a fait entrevoir une nouvelle opportunité d'assouvir mon désir insatiable de connaissances.

Le mémoire quant à lui n'a fait que confirmer mon intérêt et mes capacités à rendre compte par écrit de mon cheminement, guidée par mes échanges avec mon directeur de mémoire et nourrie de lectures et de séminaires qui ont émaillés cette recherche.

Le second point concerne mon engagement personnel dans une cure psychanalytique. Cette recherche universitaire, effectuée en parallèle de mon analyse, m'a permis d'avancer plus rapidement et efficacement dans le travail sur moi que j'avais engagé. Par son écho dans ma vie personnelle, cette recherche m'a conduite à de véritables prises de « consciences » (mot écrit spontanément avec un -s ; un pluriel inadéquat qui m'a paru intéressant à la relecture. Signe-t-il la mise en abyme que j'ai vécue pendant cette recherche entre mon statut de chercheur et mon statut d'analysante ?) et a fourni des éclairages intéressants sur mon symptôme.

La complémentarité qui s'est rapidement installée entre ma cure et ma recherche, l'une nourrissant l'autre, m'a également permis de découvrir et manier des concepts qui m'étaient jusqu'alors inconnus, de soutenir mon intérêt et mon enthousiasme tout au long de cette recherche, de relancer le travail d'un côté ou de l'autre lorsque c'était nécessaire, de me rassurer dans les moments délicats par l'intermédiaire des deux figures (mon directeur de

mémoire et ma psychanalyste) qui ont encadré ce moment de ma vie de leur soutien, de leur professionnalisme et de leur richesse humaine.

9.2. Conséquences et perspectives dans ma vie professionnelle

En tant que conseillère pédagogique, il me semble que cette recherche m'a offert une vision du monde plus élargie, ce qui me permet d'assurer ma mission en me montrant plus efficace dans le suivi des enseignants en formation et/ou en grande souffrance sur leur lieu de travail. Ainsi, certaines situations complexes que j'ai eu à dénouer ont pu l'être en partie grâce à l'expérience de cette recherche et aux connaissances acquises à travers elle.

Alors que j'aurais auparavant envisagé le problème uniquement sous les angles didactique et/ou pédagogique, il m'est apparu que d'autres entrées étaient possibles. Ce regard alternatif porté sur la difficulté m'a permis d'optimiser l'accompagnement sur le terrain de mes collègues débutants ou non.

L'un des exemples les plus marquants est un entretien avec une PES (Professeur des Écoles Stagiaire) sur le point de démissionner. Je sais d'expérience, puisque ce n'était pas la première fois que j'étais confrontée à ce type de situation, que la discussion n'aurait pas pris cette orientation sans toute la réflexion que je menais dans le cadre de ma recherche.

Dans mes missions de formateur spécialiste de la question de l'Enseignement Moral et Civique, les lectures liées à ma recherche ainsi que les séminaires auxquels j'ai pu assister et les rencontres que j'ai eu la chance de faire, m'ont enrichi et ont ajouté d'autres cordes, qui vont s'avérer très utiles, à mon arc.

J'ai approfondi mon expertise de l'EMC, mon thème de mémoire, ce qui a pour conséquence d'apporter un éclairage nouveau à mes formations. D'une part, l'orientation que je choisirai désormais pour mes interventions en stage de formation sera sensiblement différente car imprégnée de cette recherche. D'autre part, cette recherche ayant fait évoluer ma posture de formateur, je crois pouvoir avancer que ma façon d'appréhender les questions des participants lors des formations va s'en trouver changée. Je me sens désormais plus à même d'entendre au-delà de ce que les enseignants disent, de « lire ce qui s'entend », sur leur impossible à enseigner l'EMC et de prendre en compte dans mes réponses l'individu dans sa globalité, en tant que sujet, plutôt que de m'adresser uniquement à son « moi professionnel ».

Enfin, dans ma relation à mes collègues de bureau, cette recherche m'a apporté une compréhension plus fine des rapports humains et de ce qui se joue dans ma relation aux autres, dans mon cercle professionnel. Elle m'a amenée à un certain détachement, indispensable pour supporter le poids de changements professionnels ni souhaités ni consentis mais subis.

10. Limites de la recherche

En premier lieu, les limites que j'entrevois sont directement liées à ma personne. Elles concernent :

- l'état de mes connaissances dans le champ épistémologique de la psychanalyse.

Pendant cette recherche, je me suis trouvée dans la découverte, en même temps que dans l'apprentissage et l'assimilation des concepts pour les synthétiser et écrire un mémoire cohérent autant que pertinent, et si possible intéressant répondant à des consignes méthodologiques précises et totalement nouvelles pour moi.

Aussi, certaines parties de ce mémoire peuvent parfois donner l'impression d'une acculturation à la psychanalyse plus que d'une réflexion approfondie malgré le soin apporté au tri de mes découvertes et des concepts utiles pour ma recherche.

- la temporalité.

Cette recherche est le fruit de nombreuses heures de travail certes, mais diluées dans un emploi du temps personnel et professionnel très chargé ce qui représente finalement peu de temps pour réfléchir à ma question de recherche et aboutir à un écrit structuré qui rende compte de la démarche, des avancées, des allers retours réflexifs, des trouvailles, de la profondeur des échanges...

Ainsi, la réflexion manque-t-elle certainement de profondeur et d'ouverture, de références et de maturité.

- les études à distance

Bien que j'aie pu rencontrer mes pairs étudiants/chercheurs à plusieurs reprises et que mon directeur de mémoire se soit montré très disponible, la distance ne m'a pas permise de tisser de véritables liens et d'échanger autant que je l'aurais souhaité avec eux, ce qui aurait nourri ma recherche.

En second lieu, je relèverais deux autres limites :

- la méthodologie.

S'il a été montré dans ce mémoire que le cas unique renseigne le collectif, et qu'il est pertinent d'utiliser cette méthode dans le cadre d'une recherche dans le champ de la psychanalyse notamment, il aurait été enrichissant de travailler avec d'autres enseignants aux « déjà là » différents de celui de Sofia, de façon à confronter leurs singularités au Réel mis en jeu par l'EMC.

Par exemple, il serait intéressant de donner la parole à des enseignants d'expérience professionnelle et de sexe différents, ce qui pourrait conduire à développer des cas à partir de deux enseignants débutants et deux enseignants expérimentés en prenant soin de choisir dans chaque « groupe » un homme et une femme ; mais également de se tourner vers des enseignants qui savent y faire avec l'EMC afin d'identifier un peu de leur structure psychique. Cela pourrait permettre d'approfondir le travail engagé dans ce master 2 sur les résistances à la mise en œuvre de l'enseignement de l'EMC ; un approfondissement qui pourrait faire l'objet d'une thèse.

- la revue de littérature.

Malgré mes recherches, je n'ai trouvé que très peu de publications qui traitent de mon thème et plus encore de ma question de recherche. J'imagine que la parution récente des programmes d'EMC (septembre 2015) est la principale raison de ce peu de littérature.

Dès lors, cette recherche n'a pu trouver ancrage dans une réflexion déjà présente dans laquelle elle aurait pu s'inscrire pour participer à construire la continuité et l'épaisseur. Elle s'est élevée d'elle-même, laissant entrevoir, fatalement, nombre de manques.

J'envisage donc, pour étayer ma recherche, de procéder à de la veille informatique afin de constituer au fil du temps une base de données fournie autour de mon objet de recherche.

11. Conclusion

L'étude de cas présentée dans ce mémoire montre qu'il y a des déterminants inconscients qui peuvent expliquer la réticence des enseignants à prendre en charge l'enseignement moral et civique.

Interpelée par cette entorse à la commande institutionnelle, j'ai choisi d'orienter ma recherche de master 2 dans cette voie. Ces deux années de recherche à visée professionnelle m'ont alors conduite à approfondir mes connaissances et faire évoluer mon savoir-faire de formatrice spécialiste de l'EMC, en envisageant cette discipline sous un éclairage nouveau, celui de la psychanalyse.

Dans ce champ épistémologique et méthodologique, j'ai tenté de cerner la/les cause(s) de l'embarras, voire du refus, des enseignants à s'engager dans l'EMC, discipline pourtant si fondamentale pour notre École et plus encore pour notre société.

Ainsi, à travers cette recherche, je me suis attachée à repérer la part du désir du sujet dans l'acte de transmission à l'école.

Pour cela, j'ai formulé certaines hypothèses qui se sont avérées intenable mais qui m'ont engagée à explorer d'autres pistes de réflexion. Au regard des concepts déployés et de la méthodologie employée, j'ai considéré plusieurs interprétations autour desquelles j'ai bâti ma discussion : l'EMC, discipline singulière, perturberait le lien imaginaire/symbolique du sujet, déstabiliserait son faux self et le placerait face à sa vérité.

Si cette recherche ne s'est pas faite sans écueils, ni sans quelques doutes, la principale difficulté à laquelle j'ai été confrontée a été de quitter mon habit de formatrice pour endosser celui de chercheur.

Désormais familiarisée avec ce nouveau « voile », je souhaiterais poursuivre cette recherche et m'engager dans une thèse, articulée sur les pistes évoquées dans ce mémoire. Pour approfondir ma recherche, j'irais sans doute chercher du côté des résistances de l'enseignant et du poids « signifiant » du savoir.

Enfin, je suis convaincue que l'une des clés pour permettre aux enseignants d'oser l'EMC et de gérer le paradoxe auquel ils ont affaire (à faire !) avec l'enseignement de l'EMC – donner d'eux-mêmes tout en restant neutre – est de leur donner la parole. Ainsi, en s'entendant dire ce qui manque, freine, bloque en eux lorsqu'ils enseignent l'EMC peut-être

pourront-ils dépasser ce qui les empêche d'assurer complètement leur mission et incarner toutes les valeurs qu'ils ont à charge de transmettre aux élèves. Alors, ils pourront faire vivre les mots de Coelho (2000) : « C'est votre exemple qui change le monde, pas vos opinions. »

Bibliographie / Sitographie

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation, problématiques et notions en devenir*. Paris : PUF.
- Assoun, P-L. (2006). Freud, nom propre de la psychanalyse. *Le point Hors-série*, 11-13.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, Tome 39, 377, 801-804.
- Bautier, E. et Rochex, J-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Paris : Ed Universitaires.
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans Revault D'Allonnes, C. et al. *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Bordas.
- Beltrami, D. et Grumel, O. (2015). *Vivre ensemble à l'école – Enseignement moral et civique CM*. Paris : Bordas.
- Bidar, A. (2015). Conférence *Pédagogie de la laïcité à l'École*. Paris : École Boule.
- Blanchard-Laville, C. (1999). Approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Dans *Recherche & Formation*, volume 39, 1, 184-186.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et al. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Dans *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et Faire Dire : l'Entretien*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan université.
- Blanchet, A. et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Bordas.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Édition de Minuit.
- Brossais, E., Sournin, F. et Jourdan, I. (2011). Professionnalisation des enseignants à l'université. Le point de vue de la didactique clinique des disciplines. Questions de

Pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES). Le courant de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements. Angers, colloque du 7-10 juin 2011.

Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. Dans *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, 107-131.

Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. et Lestel, G. (2008). Le poids de l'expérience professionnelle en didactique clinique de l'EPS ; analyse comparée de deux pratiques enseignantes contrastées. Dans *Éducation et didactique*, 77-95.

Buznic-Bourgeacq, P. et al. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique. Dans *eJRIEPS*, 20, 26-47.

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

Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Édition Anthropos.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Édition Anthropos.

Chartrain, J-L. (1998). *Différenciation scolaire et conceptions des élèves. Entre origine sociale et réussite scolaire, la logique du Sujet Apprenant sur le savoir : cas du volcanisme au CM*. Mémoire de DEA, Université Paris René Descartes.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Clavier, B. (2013). *Les fantômes familiaux - Psychanalyse transgénérationnelle*. Paris : Éditions Payot & Rivages.

Coelho, P. (2000). *Manuel du guerrier de la lumière*. Paris : LGF.

Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet – objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.

Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? : Essai d'anthropologie de la formation*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Dejours, C. (1996). *Psychologie clinique du travail et tradition compréhensive*. Dans *Les histoires de la psychologie du travail*. Toulouse : Octarès.

Durkheim, E. (1894). *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris : Payot, 2009.

Durkheim, E. (1911). Éducation. Dans *Nouveau dictionnaire de pédagogie* (pp. 532-543). Paris : Hachette.

Falaize, B. (2015). *15 séquences Enseignement moral et civique CP/CE1/CE2*. Paris : Retz.

Fix, S. (2015). *Enseignement moral et civique – cycle 3*. Paris : Nathan.

Fix, S. (2016). *Enseignement moral et civique – cycle 2*. Paris : Nathan.

- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1893-1895). *Études sur l'hystérie*. Paris : PUF, 1975.
- Freud, S. (1894). *Naissance de la psychanalyse*. Paris : PUF, 1979.
- Freud, S. (1896). L'hérédité et l'étiologie des névroses. Dans *La Revue Neurologique*. 161-169.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris : PUF, 1967.
- Freud, S. (1905). Fragment d'une analyse d'hystérie. Dans *Cinq psychanalyses*. Paris : PUF, 1966.
- Freud, S. (1910). *Cinq leçons sur la psychanalyse*. Paris : Payot, 1966.
- Freud, S. (1912). La dynamique du transfert. Dans *De la technique psychanalytique* (pp. 50-60). Paris : PUF, 1970.
- Freud, S. (1915). L'inconscient. Dans *Métapsychologie*. (pp. 65-121). Paris : Gallimard, 1968.
- Freud, S. (1918). *La technique psychanalytique*. Paris : PUF, 1981.
- Freud, S. (1919). *L'Inquiétante Étrangeté*. Paris : Gallimard, 1985.
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. Dans *Essais de Psychanalyse*. (pp. 7-82). Paris : Payot, 1981.
- Freud, S. (1921). *Psychologie des foules et analyse du moi*. Paris : Payot et Rivages, 2012.
- Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme, angoisse*. Paris : PUF, 1993.
- Freud, S. (1935). *L'homme aux loups*. Paris : Payot et Rivages, 2010.
- Freud, S. (1938). *Abrégé de psychanalyse*. Paris : PUF, 1951.
- Grawitz, M. (1964). *Méthodes des sciences sociales*. Tome III. Paris : Dalloz.
- Gréco, P. (1968). *Psychologie clinique*. Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Green, A. (1973). *Le discours vivant : la conception psychanalytique de l'affect*. Paris : PUF.
- Grimbert, P. (2006). Compter avec l'inconscient. *Le point Hors-série*, 7-9.
- Hartmann, K. (1868). *Philosophie de l'inconscient*. Paris : Édition Germer Baillière.
- Hug-Hellmuth, H. (1921). A very intelligent catatonic patient who possessed insight to a remarkable degree. Dans *International Journal of Psycho Analysis*.
- Jaurès, J. (1892). L'enseignement de la morale à l'école. Dans *La Dépêche de Toulouse*.
- Kahn, P. (2015). L'enseignement moral et civique : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat. Dans *Carrefours de l'éducation*, 39, 183-200.
- Lacadée, P. (2003). *Le malentendu de l'enfant Que nous disent les enfants et les adolescents aujourd'hui ?* Paris : Éditions Michèle.
- Lacadée, P. (2006). L'autorité. Dans *L'autorité de la langue* (pp.7-15). Paris : Institut du Champ Freudien.
- Lacan, J. (1945). Le temps logique et l'assertion de certitude anticipée. Dans *Cahiers d'art*, 32-42.

- Lacan, J. (1953). Le symbolique, l'imaginaire, le réel. Conférence prononcée le 8 juillet 1953 pour ouvrir les activités de la Société française de psychanalyse.
- Lacan, J. (1954-1955). *Séminaire II - Le Moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Paris : Seuil, 1978.
- Lacan, J. (1955). Le Séminaire sur la "Lettre volée". Dans *Les Écrits* (pp. 9-61). Paris : Seuil, 1966.
- Lacan J. (1958). *Remarques sur le rapport de Daniel Lagache*. Dans *La Psychanalyse* (pp. 133-146). Paris : PUF.
- Lacan, J. (1961-1962). *Séminaire IX - L'identification*. Paris : Édition du Piranha, 1981.
- Lacan, J. (1964). Acte de fondation de l'EFP, 21 juin 1964.
- Lacan, J. (1966). *Les Écrits*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1967-1968). *Séminaire XV - L'acte psychanalytique*. Non publié.
- Lacan, J. (1968-1969). *Séminaire XVI – D'un Autre à l'autre*. Paris : Seuil, 2006.
- Lacan, J. (1969-1970). *Séminaire XVII - L'Envers de la Psychanalyse*. Paris : Seuil, 1991.
- Lacan, J. (1971-1972). *Séminaire XIX - ...Ou pire*. Paris : Seuil, 2011.
- Lacan, J. (1972-1973). *Séminaire XX - Encore*. Paris : Seuil, 1975.
- Lacan, J. (1973). L'étourdit. Dans *Scilicet IV*, 5-52.
- Lacan, J. (1973-1974). *Séminaire XXI - Les non-dupes errent*. Non publié.
- Lacan, J. (1975). Conférence à Genève sur le symptôme. Dans *Le Bloc-notes de la psychanalyse*, 5, 5-23.
- Lacan, J. (1976-1977). *Séminaire XXIV - L'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre*. Non publié.
- Lacan, J. (1977-1978). *Séminaire XXV - Le moment de conclure*. Non publié.
- Laplanche, J. et Pontalis, J-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Lagache, D. (1961). La psychanalyse et la structure de la personnalité. Dans *La Psychanalyse* (pp. 5-147). Paris : PUF.
- Loizon, D., Margnes, E. et Terrisse, A. (2008). Analyse des pratiques d'enseignement du judo en EPS. Dans *eJRIEPS*, 14, 63-82.
- Miller, J.-A., (1996). Le monologue de l'apparole. Dans *La Cause freudienne*, 34, 9-11.
- Miller, J-A. (2005). Histoires de... la psychanalyse. Émissions de radio. France culture.
- Miller, A. (2009). Choses de finesse en psychanalyse XII. Dans *L'orientation lacanienne*. Cours du 18 mars 2009.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Avis relatif à l'introduction d'un enseignement moral et civique à l'école, rédigé par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) [en ligne]. Journal officiel, n°0266 du 16 novembre 2013.

Disponible sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028200365>

Montagne, Y-F. (2012). *Changer de ton en classe ; se déplacer dans le discours pour advenir sujet*. Symposium Le sujet en question en éducation, XVII^e congrès de l'AMSÉ. Reims : Association mondiale des sciences de l'éducation.

Montagne, Y-F. et Anderson, P. (à paraître). *La Parole en EPS*. Paris : Revue EPS.

Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé. Dans Héту, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp.139-159). Bruxelles : De Boeck.

Nunberg, H. (1957). *Allgemeine Neurosenlehre auf psychoanalytischer Grundlage*, 1932, trad. Fr. *Principes de psychanalyse*. Paris : PUF.

Pedinielli, J.-L. et Fernandez, L. (2015). *L'observation clinique et l'étude de cas*. Paris : Armand Colin.

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*. Paris : Bordas.

Revault d'Allonnes, C. et al. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.

Rogers, C. R. (1945). The Non-directive Method as a Technique for Social Research. Dans *American Journal of Sociology* (pp. 279-283).

Saïsse, C., Boissière, E. (2016). *Les Dossiers Hachette Enseignement moral et civique CMI CM2*. Paris : Hachette Éducation.

de Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Publication posthume, par Bally, C. et Sechehaye, A. Paris : Edition Payot, 1964.

Terrisse, A. et Labridy, F. (1990). Imaginaire, réel, symbolique et acte sportif. Dans *Dossier EPS, 10*, 405-412.

Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement – apprentissage : le point de vue de la clinique. Dans *Carrefour de l'éducation, 7*, 62-87.

Tisseron, S. (2001). *L'intimité surexposée*. Paris : Ramsay.

Unrug, M-C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris : Delarge.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.

Werber, B. (2003). *Encyclopédie du savoir relatif et absolu*. Paris : Edition Poche.

Winnicott, D. (1960). Distorsion du moi en fonction du vrai et du faux self. Dans *Processus de maturation chez l'enfant* (pp.121). Paris : Payot, 1988.

Winnicott, D.W. (1953). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Payot et Rivages, 2006.

Annexes

Retranscription de l'entretien n°1

Séverine Fix

Entretien n°1

Sofia

17 octobre 2016

1 Est-ce que vous pouvez me parler de vous ?

2 Oui... d'accord... alors professionnellement euh... donc moi je euh... je tra... je suis dans
3 ce métier depuis maintenant un peu plus d'un an, je me suis reconvertie après euh avoir
4 travaillé dans l'audiovisuel. C'est un métier que je voulais faire depuis longtemps en fait
5 auquel je pensais depuis longtemps mais plutôt avec des plus jeunes et je n' m'autorisais
6 pas à faire ce genre de profession qui ne correspondait pas aux critères élitistes de mon
7 milieu donc euh... pour moi il a fallu un travail psychologique (*insistance sur ce mot*)
8 pour accepter de faire c'qui m' plaisait justement et de pas suivre la voie royale tracée...
9 par mes parents... voilà... donc ça c'est pour le côté professionnel...

10 La voie royale ?

11 Bah classe prépa grande école etc grande boîte internationale poste de dirigeante ou de
12 chose comme ça donc ça... j'ai mis du temps à accepter euh... de... peut-être décevoir
13 mes parents mais faire quelque chose qui m' plaisait à moi (*insistance sur ce mot*) et qui
14 me convenait et donc bah là ça fait pas longtemps que je fais ça mais je suis très
15 (*insistance sur ce mot*) contente de faire enfin quelque chose qui me plaît et dans lequel
16 je sois épanouie... voilà... euh je pense que c'est ça que j'ai envie de dire par rapport à...
17 ça par rapport à cette recherche.

18 Quand vous dites « épanouie », qu'est-ce que vous entendez par là ?

19 Euh bah que j'me lève le matin avec plaisir, que je suis contente de venir travailler que
20 j'apprécie ma journée qu'j'attends pas le moment où elle se termine que je sais pourquoi
21 je fais ça que ça a du sens euh que j'suis bien dans... j'suis bien dans ma vie grâce euh
22 grâce à ce travail d'acceptation euh de ses goûts... et donc euh assumer ses choix en
23 fait... voilà.

24 Et quand vous dites que ça a du sens pour vous, quel sens vous donnez à ce que vous
25 faites justement ?

26 Au fait d'enseigner ? Alors euh...euh... j'trou... bah alors déjà les apprentissages qui sont
27 très importants qui sont fondamen le fondement de la profession mais justement et c'est
28 pour ça aussi que quand vous m'avez parlé de votre travail ça m'a intéressé c'est que
29 pour moi ce qui est très important aussi c'est tout l'aspect psychologique et de donner
30 confiance euh en soi aux élèves en eux leur donner confiance en eux pour en faire
31 justement des futurs citoyens qui réfléchissent qui eux aussi assument leurs choix qui
32 sont bien dans leurs baskets et qui qui réussissent dans la vie euh avec justement cette
33 ouverture qui vient de l'école et... en se libérant du cadre familial ou du contexte familial
34 ou social qui peut être parfois lourd et et parfois contraignant et donc euh apporter ça
35 aux élèves l'estime d'eux mêmes la confiance dans leurs choix l'optimisme face à l'avenir
36 euh... et les valeurs de la République aussi bien sûr (*dit en riant*) mais euh tout ce côté en
37 fait psychologique et euh et d'accompagnement des élèves euh au-delà des
38 apprentissages eux-mêmes en fait.

39 Et alors comment vous faites... pour arriver à ça ?

40 Alors euh... bah j'ai appris pas mal euh justement euh comme je vous disais tout à
41 l'heure en allant voir dans les autres classes en me renseignant sur d'autres pédagogies
42 etc euh l'encouragement toujours les encourager donc ça pour moi c'est quelque chose
43 de primordial de fixer un un cadre strict le cadre est est ferme en fait la règle c'est la
44 règle et on on ne déroge pas (*insistance sur ce mot*) donc le cadre est posé mais ensuite
45 les encourager eux même si même s'ils n'y arrivent pas même si souvent j'ai remarqué
46 surtout en maternelle euh les élèves surtout en maternelle parce qu'après plus tard y'a
47 d'autres choses qui se rajoutent les élèves qui sont en échec c'est souvent euh une
48 question d'estime d'eux mêmes et de confiance en eux et des élèves qui sont arrivés
49 l'année dernière en me disant en début d'année je sais pas faire j'y arrive pas euh euh
50 dessine-moi ci dessine-moi ça je sais pas dessiner je sais pas euh les encourager tout le
51 temps les féliciter au moindre essai justement valoriser leurs efforts et toujours leur
52 montrer et en fin d'année euh ils étaient fiers de ce qu'ils faisaient ils allaient beaucoup
53 plus loin parce qu'ils avaient confiance dans ce qu'ils faisaient et qu'ils prenaient plaisir
54 aussi à progresser à apprendre et et qu'ils s'estimaient aussi et qu'ils se disaient pas je
55 suis nul je sais pas faire j'y arrive pas donc je n'fais pas et et où ils avaient une mauvaise
56 image d'eux mêmes à la base... et donc euh ça, c'est pour ça que je dis surtout plus jeune,
57 plus jeune ça vient plutôt euh du cadre familial et après euh bah en élémentaire y'a
58 d'autres choses qui jouent euh le fait qu'ils aient eu déjà des échecs scolaires et des
59 choses comme ça mais ça m'a choqué qu'en maternelle y'aient des enfants qui arrivent
60 en disant je n'sais pas faire je n'suis pas capable déjà si jeunes en fait

61 Qu'est-ce que vous mettez derrière « échec scolaire » ?

62 Je n'sais plus quand est-ce que j'ai dit ça mais... euh... en alors pour moi être en échec
63 scolaire vraiment c'est pas simplement ne pas réussir à faire ce qui est demandé c'est
64 euh avoir baissé les bras et alors là notamment j'en ai une dans la classe quoiqu'on lui
65 demande elle considère que elle ne sait pas elle n'y arrive pas elle n'a pas le niveau elle
66 c'est pas la peine en fait elle elle s'est mise elle-mê enfin elle s'est pas mise toute seule
67 dans cette euh posture d'échec mais elle n'essaie plus elle est convaincue en fait du fait
68 que euh qu'elle n'y arrivera pas et que ça ne sert à rien d'essayer elle n'y arrivera pas et
69 j'en avais une autre qu'était comme ça en début d'année elle est toujours euh beaucoup
70 plus lente que les autres mais à un moment je l'ai valorisée sur un exercice qu'elle a
71 réussi à faire je l'ai félicitée je lui ai dit bah là c'est super j'espère que t'es fière de toi
72 parce qu'tas fait un très bon travail... c'était vraiment la base de la base mais elle avait
73 réussi à faire quelque chose et depuis elle est super motivée c'est elle qui me demande si
74 elle peut emmener son cahier de grammaire à la maison pour se pour s'entraîner si elle
75 peut faire des maths quand elle a fini son travail pour prendre de l'avance et en fait juste
76 euh j'men rends compte comme ça en tous cas que en les valorisant et en leur disant que
77 c'qu'ils font c'est bien (*insistance sur ce mot*) ils ont envie en fait et surtout à c't âge-là où
78 de toute manière ils ont naturellement envie ils sont pas encore blasés euh parfois ils
79 faut... un p'tit rien un p'tit encouragement juste euh pour les revaloriser en fait et
80 qu'eux-mêmes aient confiance prennent confiance en eux pour que pour que ça avance
81 parfois ça ça suffit pas euh ça marche pas à tous les coups (*dit en riant*) mais en tous cas
82 c'est un truc en fait finalement c'est un truc qui marche aussi avec les adultes enfin les
83 enfant c'est juste c'est schématique par rapport aux adultes mais un adulte qu'on
84 encourage dans le milieu professionnel c'est la même chose souvent les managers ont du

85 mal à à valoriser le travail de leurs équipes ils savent dire ce qui va pas mais pas dire
86 quand ça va bien et euh avant dans mon autre vie professionnelle j'ai travaillé avec des
87 gens soient qui savaient pas du tout le faire et donc effectivement ça se passait pas
88 forcément bien et dès que le manager avait le dos tourné euh les équipes en profitaient
89 pour ne rien faire ou quoi et d'autres personnes (*insistance sur ce mot*) au contraire qui
90 savaient très bien (*insistance sur ce mot*) motiver leurs équipes en les valorisant en leur
91 disant que leur travail était bien euh et qu'ils étaient satisfaits et que eux-mêmes étaient
92 valorisés et satisfaits de leur travail et bon bah c'est encore plus compliqué avec un
93 adulte mais avec un enfant euh c'est flagrant donc euh bon j pense cette bienveillance
94 dont on parle euh c'est vraiment euh c'est pas juste de bien parler aux enfants de pas
95 leur crier dessus c'est pas juste (*insistance sur ce mot*) ça c'est aussi euh... parfois faire
96 semblant (*insistance sur ce mot*) de croire que qu'ils sont vraiment super pour leur pour
97 leur donner envie eux-mêmes d'y croire et un peu comme une prophétie auto
98 réalisatrice ça finit par marcher quoi.

99 Vous dites « semblant », « faire semblant » ?

100 Bah faire semblant dans le sens où effectivement je l'ai félicitée en lui disant que c'était
101 super ce qu'elle avait fait elle avait fait bah non en réalité c'était pas super c'était super
102 par rapport (*insistance sur ce mot*) à ses ses critères à elle par rapport au reste de la
103 classe c'était pas super ce qu'elle avait fait c'était la base c'était juste elle avait fait ce
104 qu'il fallait faire et ni plus ni moins donc euh... j'ai surjoué le... le... le contentement que
105 j'en tirais et que donc elle devait en tirer pour l'entraîner dans cette direction là en fait...
106 euh c'est pas vraiment faire semblant mais c'est accentuer le trait en fait.

107 Et ça, « accentuer le trait », c'est nécessaire pour que l'enfant soit valorisé et qu'il est une
108 bonne estime de soi et qu'il puisse avancer ? C'est ce que vous entendez ?

109 Hum... Est-ce que c'est nécessaire ?... Je j'ai l'impression que en tous cas avec certains
110 qui déjà n'ont pas cette estime d'eux-mêmes je sais pas si c'est une condition nécessaire
111 et suffisante mais en tous cas ça peut l'être nécessaire en tous cas ça l'est pas forcément
112 avec tous les élèves parce qu'il y a des élèves qui ont déjà une dose de confiance en eux
113 suffisante pour qu'on ait pas besoin de de d'être derrière eux à les féliciter et et enfin si
114 tout le monde a besoin d'être félicité ponctuellement mais certains plus que d'autres
115 justement parce qu'ils manquent de confiance en eux et d'autres... que finalement on va
116 moins voir parce que ça marche bien, ça roule ils y arrivent leur dire une fois de temps
117 en temps c'est bien ce que t'as fais ça suffit en fait à entretenir leur moteur, leur énergie
118 et leur volonté de bien faire alors qu'avec d'autres faut plus les pousser en justement en
119 en forçant le trait comme je disais tout à l'heure.

120 Qu'est-ce que c'est un bon enseignant pour vous ?

121 Hum... déjà j pense qu'un bon enseignant euh c'est forcément (*insistance sur ce mot*) un
122 enseignant qui a de l'expérience parce que...parce que... parce que c'est un métier qui
123 s'apprend avec le temps et avec l'expérience donc euh on peut pas être bon enseignant
124 tout de suite en débutant... euh on peut essayer mais on l'est pas tout de suite clairement

125 Vous pensez ?

126 Oui j pense qu'on est pas tout de suite bon enseignant non parce qu'au début on fait des
127 erreurs des choses qu'on ne sait pas faire euh on va totalement dans une mauvaise
128 direction à un moment on s'en rend pas compte et c'est en voyant les conséquences sur
129 les élèves ou autre qu'on se rend compte qu'on a fait qu'on a fait fausse route donc à ce
130 moment-là on n'est pas un bon enseignant et, au final dans le... dans le... l'ensemble un
131 bon enseignant j pense c'est un enseignant qui sait se remettre en question quand il fait
132 des erreurs et qui sait apprendre de ses erreurs, qui n'est pas... euh... qui n'est pas

133 convaincu que sa façon de faire est la bonne et que c'est comme ça et qui reste ouvert
134 aux... euh... justement... aux... à ce qui se passe dans la classe pour euh pour évoluer
135 pour euh... je cherche mes mots... aménager sa pratique en fonction de ce qui se passe
136 en classe euh... et j' pense que bah ce côté bienveillant ça c'est indispensable à un bon
137 enseignant. Après cette question si j' me dis quels sont les bons enseignants que j' ai eus
138 moi-même rétrospectivement en regardant les bons enseignants c'est ceux qui ont pris
139 le temps justement de... de s'intéresser individuellement à ceux qui en avaient besoin
140 (*silence*) ça c'est ça c'est quelque chose de super important enfin euh... j' vais donner un
141 exemple personnel mais j' étais nulle en allemand et j' ai une prof d' allemand qui m' a
142 demandé de venir tous les matins euh une heure avant la classe bon c' était dans le privé
143 on avait le droit de faire ça pour... pour me donner des cours de soutien en allemand ça a
144 duré un mois peut-être juste ce qui fallait pour que je rattrape le retard et après elle est
145 passée à quelqu' un d' autre ou à autre chose mais elle, elle a su prendre le temps elle a su
146 investir alors là c'est même plus qu' une bonne enseignante c'est une super enseignante
147 parce qu' elle est pas tenue de le faire mais voilà c'est ça que je veux dire quelqu' un qui
148 prend le temps de se dire bon bah là y' a un investissement à faire ça va me couter et ça
149 va couter à l' élève en temps, en énergie mais je prends la peine de le faire parce que
150 parce que je sais que derrière ça va rapporter infiniment plus que ce que ça m' aura
151 couté donc je pense qu' un bon enseignant il sait prendre le temps. Nous, on a la chance
152 d' avoir les APC pour pour faire ça mais prendre le temps de voir avec enfin justement je
153 sais qu' on en a parlé la dernière fois pas vouloir faire tout le programme pas vouloir
154 absolument aller vite mais savoir s' arrêter euh et dire bon bah là y' a y' en a quatre ou
155 cinq qui n' ont pas compris je laisse les autres en autonomie travailler sur quelque chose
156 et vraiment je prends ces quatre ou cinq là et je travaille avec eux pour prendre le temps
157 de... de... soutenir ceux qui en ont besoin et, la difficulté mais un bon enseignant je pense
158 saurait le faire c'est aussi réussir en même temps à stimuler ceux qui... qui y arrivent et
159 qui sont parce que parfois je vois qu' il y en a qui ont fini plus vite qui ont bien réussi qui
160 ont tout bien compris et j' m' occupe de ceux qui ont moins bien compris et j' me dis mince
161 j' suis en train de les sacrifier eux parce qu' ils pourraient aller plus loin mais (*insistance*
162 *sur ce mot*) là j' suis occupée avec ceux qui vont pas plus loin

163 **Donc est-ce que vous diriez que vous êtes une bonne enseignante ou... ?**

164 Pas pour le moment mais j' ai l' intention de le devenir en tous cas j' ai la volonté de l' être
165 donc un jour j' ai bon espoir (*dit en riant*) !!

166 **Et qu' est-ce que vous préférez enseigner ou en quoi vous vous sentez, dans quelle**
167 **discipline, vous vous sentez être une bonne enseignante ?**

168 *Silence*... Je peux dire que je suis meilleure en maths et en français et en anglais que je ne
169 le suis en questionner le monde ou en arts visuels quand j' étais en maternelle ou en EPS
170 aussi où j' ai moins de facilités c' est plus difficile pour moi dans ces domaines là donc
171 plutôt maths français et anglais c' est là où c' est plus facile et aussi parce que je m' amuse
172 plus peut-être donc du coup

173 **Vous vous amusez ?**

174 Ah oui moi ça moi ça m' amuse beaucoup de faire classe j' prends du plaisir à faire classe
175 ouais donc euh

176 **Du plaisir ?**

177 Oui oui vraiment j' trouve ça super super épanouissant de faire ça donc je réemploie le
178 même mot que tout à l' heure mais oui oui je prends du plaisir à faire classe en maths,
179 surtout en français et en anglais et parce que le plaisir il est partagé je le vois en fait euh
180 c' est ça aussi qu' est valorisant c' est de voir que eux aussi s' amusent ça leur plait ils

181 apprennent ça marche bien en fait donc euh là j'me dis qu'j'suis meilleure que bah quand
182 j'essaie de faire questionner le monde où je maîtrise pas donc euh... donc bah c'est pas
183 super ce que je fais donc du coup pour eux c'est pas super non plus donc ils commencent
184 à se déconcentrer à regarder ailleurs à avoir envie de papoter et là j'me dis mince j'passe
185 à côté de quelque chose j'y arrive pas... pour le moment
186 Et l'EMC, que vous n'avez pas cité ?
187 (*en riant*) Oui que je n'ai pas cité c'est vrai ! Euh... alors j'trouve que c'est... très difficile à
188 enseigner justement. C'est beaucoup de débats mais... pour moi c'est... enfin ce que je
189 trouve difficile c'est d'apporter une réponse catégorique en fait
190 Catégorique ?
191 Oui de... de pas... de... en fait ça ressemble plus à des débats d'interprétation quand on
192 fait de l'EMC pour le moment parce que ... euh ... j'ai tendance à leur dire que euh il y'a
193 des enfin euh plusieurs points de vue sont justifiables et entendables et qu'on peut pas
194 trancher de manière catégorique justement et dire... les choses sont comme ça et... enfin
195 je trouve que l'EMC c'est... enfin en tous cas pour le moment en cycles 1 et 2 c'est... euh...
196 c'est pas une science exacte en fait c'est pas comme les mathématiques y'a pas la bonne
197 réponse et la mauvaise réponse donc euh... plus compliqué enfin en tous les cas moi j'ai
198 plus de mal à l'enseigner aussi et... par exemple, euh... je sais pas si ça rentre dans ce
199 cadre là mais les élèves m'ont demandé quelle était mon origine. Et donc j'leur ai dit
200 que... les origines c'était pas vraiment alors à tort ou à raison j'leur ai dit que c'était pas
201 un débat à avoir en classe euh qu'on avait tous des origines mais que quand on était en
202 classe on était tous français bon bah j'suis moi-même... plus ou moins convaincue de ma
203 réponse parce que j'comprends qu'on puisse avoir envie de parler d'ses origines, y'a pas
204 de honte à en avoir y'a pas de honte à en être fier mais effectivement le lieu la classe
205 c'est pas le lieu pour en parler sauf si ça rentre dans le cadre d'un certain apprentissage
206 en fait dire moi je suis si moi je suis ça euh... j'trouve que ça n'a bon en plus là c'était
207 quelque chose de spontané c'était pas du tout quelque chose de préparer mais euh...
208 disons que... quand ils enfin quand ils me posent ce genre de question pour moi ça
209 soulève aussi des questions à laquelle j'ai pas une réponse euh... une réponse euh... enfin
210 je veux dire à la limite moi ça me dérange pas de leur dire mes origines mais ça soulève
211 ça va beaucoup plus loin que juste répondre à la question en fait ça...
212 Ca va jusqu'où plus loin ?
213 Eh ben ça va jusqu'à un côté justement euh... euh... à toi t'es telle origine on va jouer que
214 entre nous parce qu'on est ces origines là toi t'es pas telle origine, à ce pays c'est pas
215 bien parce que il est... enfin ça ça ça emmène des jugements de valeur parfois enfin ça
216 c'est un risque de dérapage et... ouais disons que... voilà c'est des questions, voilà
217 j'prends un exemple, j'suis désolée je change un peu de sujet mais par exemple on a une
218 euh... une AVS qui est voilée. Bon bah pour moi c'est pas quelque chose qu'est évident ça
219 le fait de porter le voile quand on a une profession qui est publique en fait euh dans les
220 écoles où justement les élèves ont pas le droit eux d'être voilés donc bon c'est comme ça
221 mais c'est clair que la question elle est pas évidente on la tranche pas de manière
222 évidente c'est pas euh... la preuve c'est qu'elle est là elle est voilée ça fait plusieurs
223 années qu'elle travaille dans l'éducation nationale et personne ne dis rien et moi non
224 plus ! c'est pas une critique je dis pas qu'il faudrait pas qu'elle porte le voile mais du
225 coup euh... pourquoi pourquoi est-ce qu'on l'interdit pourquoi est-ce qu'on l'interdit pas
226 la question du voile c'est une question euh... en plus un peu euh... un peu sensible on va
227 dire mais là typiquement euh si j'avais une élève voilée j'serai pas d'accord avec ça euh
228 les enfants n'ont pas à porter de marque extérieure de religion en classe mais alors

229 pourquoi une AVS peut ? Pourquoi là c'est pas un problème ? Pourquoi y'a une règle
230 pour les uns et une autre pour les autres ? Qu'est-ce qui justifie ? Et là on va encore plus
231 loin dans le débat en fait on peut euh... et en fait c'est ça aussi le problème euh... bon là
232 c'est juste un exemple mais euh... j'veux pas donner une réponse qui soit catégorique
233 aux élèves. C'est pas les choses sont comme ça et puis c'est tout. Effectivement y'a des
234 règles mais aussi euh... si notre société elle évolue c'est aussi parce qu'on questionne ces
235 règles on s'demande quel sens elles ont et... et donc j'trouve que l'éducation morale et
236 civique c'est plus difficile à enseigner aussi parce que... parce que... le... bah parce que
237 même pour des adultes ce sont des questions délicates en fait et que on peut pas donner
238 des on peut euh... c'est... je rame un peu à expliquer mon point de vue, mais on peut
239 donner un cadre effectivement aux élèves en leur disant la loi c'est ça les règles c'est ça
240 etc. mais quand on commence à se poser des questions et eux posent des questions
241 forcément les enfants ont le chique pour poser la question à laquelle on n'a pas la
242 réponse ou pour mettre le doigt sur ce qui est un peu sensible

243 La (insistance sur ce mot) réponse ?

244 Bah justement on n'a pas une (*insistance sur ce mot*) réponse moi par exemple si ils me
245 demandaient pourquoi l'AVS porte un voile et tel élève n'a pas le droit de mettre le voile
246 je n'saurais pas leur répondre je leur dirais ce que mon rôle d'enseignante euh exige de
247 moi que je leur réponde à savoir on ne porte pas de signes extérieurs de religion à l'école
248 etc. je pourrais avoir une réponse euh formelle (*insistance sur ce mot*) mais
249 effectivement ça soulève des questions qui sont... et donc moi j'pense que l'école elle est
250 quand même là pour leur apprendre à réfléchir alors aussi à suivre des règles à les
251 respecter et ça y'a pas de souci mais des règles qui ont du sens et qui ont du sens pour

252 eux. Si c'est juste obéir pour obéir et suivre la règle pour suivre la règle c'est c'est pas
253 intéressant pour moi en fait donc du coup c'est un peu euh... c'est un peu délicat et
254 justement bah les questions euh les questions de la laïcité enfin la laïcité ils m'ont posé
255 la question justement euh... j'sais plus c'que c'était dans quel contexte mais c'était
256 encore la semaine dernière y'a une élève qui a dit ici on est dans une école catholique. Je
257 lui ai dit bah non justement pas on n'est pas dans une école catholique donc on a parlé
258 de la laïcité mais c'est pas clair c'est pas clair du tout dans leur tête c'est pas clair pour
259 eux ce que ça veut dire la laïcité euh bon on en a profité pour faire une leçon mais bon

260 Une leçon sur la laïcité ?

261 Une leçon un peu improvisée du coup une leçon un peu improvisée parce que ça venait
262 d'une élève qui me dit on est dans une école catholique non on n'est pas dans une école
263 catholique euh mais je sais plus euh pourquoi elle a dit ça dans quel contexte c'était mais
264 on était je sais pas on était en train de faire du français ou complètement autre chose
265 quoi et là elle dit ça bon bah du coup j'pouvais pas laisser passer l'occasion et ne rien
266 dire et dire non non on en parlera une autre fois là on est dans le cadre d'une leçon de
267 grammaire ou je n'sais pas quoi mais j'me suis rendue compte que... c'est pas du tout
268 quelque chose d'évident euh... d'évident pour eux et j'pense que c'est des notions qui
269 sont très euh... beaucoup plus complexes que... ce qu'on en montre en fait euh je fais un
270 lien. L'année dernière on avait fait la fête de la laïcité, à l'école et les enfants avaient
271 décidé des arbres de la laïcité avec écrit liberté, égalité, fraternité. Bah moi j'suis désolée
272 mais la laïcité c'est certes une valeur de la République comme la liberté, l'égalité et la
273 fraternité mais c'est pas la même chose c'est tout mélanger d'écrire de faire des arbres
274 (*insistance sur ce mot*) de la laïcité qui disent liberté égalité fraternité. C'est un gros
275 amalgame de on met tout ensemble et puis ça n'a aucun sens et je suis à peu près sûre
276 que pour c'était de la maternelle bon voilà mais ça n'avait aucun sens pour eux d'écrire

277 liberté égalité fraternité et d'appeler ça un arbre de la laïcité.
278 Et pour vous ?
279 Pour moi ça n'avait pas de sens faire un arbre de la laïcité avec écrit liberté égalité
280 fraternité ça n'avait pas de sens c'était vraiment mettre tout ensemble mettre dans le
281 même panier euh... des choses qui sont certes des valeurs de la République et donc qui
282 ont un lien entre elles mais là le lien il était artificiel c'est comme si on ou disait que
283 enfin l'exemple est idiot mais on fait un arbre des mathématiques et on écrit français
284 grammaire poésie bah oui ce sont toutes des disciplines scolaires mais ça n'a rien à voir
285 enfin on va pas appeler un arbre avec liberté égalité fraternité un arbre de la laïcité c'est
286 pas précis et ça prête à confusion pour les enfants du coup j'suis pas étonnée qu'après en
287 CE2 même s'ils ont fait des fêtes de la laïcité les années d'avant bah ils comprennent pas
288 ce que ça veut dire en fait et j'pense que c'est aussi parce que c'est pas clair pour les
289 adultes parce que ça c'est un projet qui venaient des professeurs c'est pas les enfants qui
290 ont décidé d'écrire liberté égalité fraternité donc pour eux non plus c'est pas clair du
291 tout parce que les profs font l'amalgame entre la laïcité et liberté égalité fraternité c'est
292 un amalgame c'est pas la même chose.

Retranscription de l'entretien n°2

Séverine Fix

Entretien n°2

Sofia

16 décembre 2016

1 J'ai relu tout l'entretien et à la fin du dernier entretien vous avez évoqué le projet arbre
2 de la laïcité des enfants et vous avez dit à ce moment-là que le projet était imposé par les
3 enseignants aux enfants et que ça n'avait selon vous aucun sens pour eux. Quelle
4 expérience vous avez vous d'un projet qui vous a été imposé et qui n'avait aucun sens à
5 vos yeux ?

6 Dans ma scolarité ?

7 Ou pas.

8 Bah euh question difficile. Qu'est-ce qui m'a été imposé et qui n'a pas de sens à mes
9 yeux ?

10 Ou qui n'en avait pas à cette époque...

11 Question difficile parce que j'essaie de donner du sens à ce que je fais et si c'est pas dans
12 le cadre de ce qu'on me demande au moins dans une optique plus personnelle mais bon
13 ça c'est avec une réflexion d'adulte euh... Non je pense pas qu'on m'ait tellement imposé
14 de choses qui n'aient pas eu de sens à mes yeux en tous les cas là je... y'a pas quelque
15 chose de particulier qui me vient à l'esprit...

16 Dans votre parcours peut-être ?

17 Professionnel ? Bah après ce que je vous disais la dernière fois aussi le fait de faire les
18 études que j'ai faites pour euh parce que mes parents me l'avaient demandé et que
19 c'était pas mon projet euh personnel mais après j'y ai trouvé du sens parce que ça m'a
20 apporté des choses euh peut-être moins enfin aussi *a posteriori* sur mon plan
21 professionnel mais personnellement aussi d'ouverture d'esprit de découverte d'autre
22 chose c'était pas mon projet clairement, ça m'était imposé mais ça a quand même eu un
23 sens qui n'était pas celui qu'on aurait voulu lui donner à la base mais ça a quand même
24 eu du sens au final.

25 Et donc ce changement d'aiguillage dont vous aviez parlé au début du premier entretien,
26 vous pouvez m'en dire plus ?

27 Alors en fait ce qui s'est passé c'est que j'ai travaillé dans l'audiovisuel pendant 5 ans que
28 euh le secteur ne me convenait pas. Alors déjà le choix de l'audiovisuel c'était pour
29 essayer de concilier ce qui m'intéressait moi et la formation que j'avais faite donc
30 quelque chose de plus culturel avec cette formation de business school et donc euh
31 c'était à la rencontre un peu des deux c'est-à-dire qu'à la base je voulais travailler dans la
32 culture et finalement à force de travailler dans ce milieu où j'ai fait des documentaires de
33 voyage, des émissions de yoga, des choses de bien-être je m'suis dit ça n'a rien à voir
34 avec la culture au final donc j'suis en train de faire un compromis pour faire quelque
35 chose qui me convient qui au final ne rentre pas dans le cadre de ce que j'attends donc
36 j'ai décidé d'arrêter définitivement ça mais j'étais pas encore prête à ce moment-là à euh
37 à devenir enseignante. En fait j'avais donné des cours particuliers mais bon j'me voyais
38 plus travailler avec des petits, j'voyais pas tellement dans quel cadre donc j'étais un peu
39 perdue, je voyais pas trop quoi faire et donc euh... et donc euh... et donc euh je me suis
40 inscrite à Pôle Emploi. Je suis allée voir ma conseillère, je lui ai expliqué la situation et je
41 lui ai dit que je voulais faire quelque chose en tous cas parce que rester chez moi à
42 réfléchir et à tourner en rond ça me convenait pas donc j'étais prête à faire n'importe

43 quoi mais il fallait que je travaille et que de l'expérience que j'aurais
44 professionnellement ça me laisserait le temps de réfléchir à côté et puis ça m'occuperait
45 aussi l'esprit et elle m'a dit pas de souci venez travailler avec nous. Du coup j'ai travaillé
46 chez Pôle Emploi voilà donc j'ai travaillé pendant deux ans chez Pôle Emploi et là
47 effectivement le fait d'être en contact avec du public ce qui n'avait jamais été le cas
48 j'avais des rendez-vous professionnels mais c'était pas du public que j'avais face à moi
49 euh c'était quelque chose qui m'a beaucoup stressé à la base et finalement j'en ai trouvé
50 énormément de... j'en ai éprouvé énormément de plaisir, j'ai trouvé ça très satisfaisant
51 où je me suis dis bah euh en fait des blocages psychologiques des choses où je me dis ça
52 me fait peur ou ça va pas me convenir ou c'est pas pour moi parce que je ne m'imaginai
53 pas que ça pourrait me plaire, et au contraire c'était finalement ce que j'ai le plus aimé
54 dans mon expérience chez Pôle Emploi c'était justement le contact avec le public et
55 donc cette expérience là même si un public d'enfant c'est pas du tout la même chose m'a
56 permise de me dire mais en fait et pourquoi pas ? En fait ça fait plusieurs fois que je
57 pensais à devenir enseignante mais je me disais ah enseigner à trente enfants quelque
58 chose de très scolaire c'est pas ce que j'ai dans l'idée j'ai envie de travailler pour leur
59 épanouissement m'occuper d'enfants mais pas trente à la fois c'est pas les bonnes
60 conditions matérielles et puis l'aspect scolaire me rebutait. Ma mère était prof collègue
61 lycée mais elle m'a toujours dit oh l'éducation nationale n'y mets pas les pieds donc je
62 me disais c'est pas ce que je veux faire mais c'est que le milieu en tous cas m'attire mais
63 c'est pas ce que je veux faire et donc cette expérience là m'a permis de me dire euh il faut
64 pas que j'ai des *a priori* et des préjugés je vais essayer et si ça me plaît je le ferai et puis
65 si ça me plaît pas je ferai autre chose mais en tous cas je vais de l'avant

66 Est-ce que vous savez dire en quoi « le milieu » vous attirait ?

67 Euh alors le fait de travailler avec des enfants clairement ça c'est la base pour moi et
68 surtout jeune même déjà l'élémentaire à la base c'était pas trop ce que je recherchais je
69 voulais vraiment des plus jeunes et au final ça me plaît beaucoup et euh... et en fait
70 malgré tout le côté éducation, le côté apporter à des enfants le bagage nécessaire de
71 confiance en soi de con... d'appréhension du monde enfin une tournure d'esprit qui leur
72 permette de devenir des adultes épanouis et puis j'ai eu des bonnes expériences moi
73 scolaires j'ai énormément aimé l'école depuis toute petite ça a toujours été un plaisir
74 pour moi d'aller à l'école donc c'était quelque chose de positif mais je me voyais pas
75 dans le rôle de l'enseignante. A la limite je me serais plus vu dans le rôle de l'ATSEM que
76 d'une enseignante

77 Ah oui ? Pourquoi ?

78 Parce que je pense que le côté euh le côté euh la vision que j'avais de l'enseignant, je
79 trouve qui existe quand même, de l'enseignant qui est descendant qui détient le savoir et
80 qui le donne aux élèves qui sont en position de réception et qui attendent le savoir de la
81 part de l'élève ça me... c'est pas quelque chose qui me convenait je me voyais mieux
82 justement comme l'ATSEM en interaction avec les enfants en soutien en... être là pour
83 leur apporter... un petit coup de pouce ou la confiance justement mais pas pour donner
84 le savoir descendant et qu'eux le reçoivent en tous cas l'image qu'on a très classique de
85 l'école même si heureusement l'école évolue et c'est pas que ça mais je me voyais pas
86 dans cette posture-là en fait

87 Et pourtant !

88 Et pourtant ! Et pourtant bah je pense que j'y suis maintenant et je pense que forcément
89 comme j'ai ces *a priori* là j'essaie enfin même si c'est pas ce que je veux faire mais
90 j'adopte forcément cette posture par moment de... et puis parce que c'est plus facile en
91 fait aussi de procéder comme ça que il faut avoir très confiance en soi et en ses élèves
92 pour leur laisser plus de libertés et être moins euh... moins... à essayer de moins cadrer
93 et justement d'essayer de contrôler la situation comme l'image négative que j'avais de
94 l'enseignant en tous cas.

95 Il y a cette liberté qui est possible euh que vous mettez en parallèle avec le cadre et le
96 contrôle. Et justement comment vous vous positionnez entre cette liberté qui existe
97 pour l'enseignant et le cadre et le contrôle qu'exige la profession ?

98 Euh oui c'est pas vraiment ce que je voulais dire mais moi ça me plaît qu'il y ait un cadre
99 et un contrôle au contraire je sais qu'il y a beaucoup de... j'ai beaucoup de collègues qui
100 disent j'aime bien la maternelle parce qu'on peut faire un peu ce qu'on veut on choisit
101 ses thèmes y'a des programmes mais on a énormément de libertés alors qu'en
102 élémentaire c'est beaucoup plus cadré. Moi au contraire en tant que débutante ça me
103 rassure qu'il y ait quelque chose de très cadré que j'ai pas l'impression de passer à côté
104 de quelque chose et de mal faire ça... ça ça me dérange pas c'est pas pour moi que je
105 recherche la liberté en fait c'est pour les élèves en fait c'est pas le fait que moi on me dise
106 quoi faire et que je le fasse c'est que moi je leur dise à eux quoi faire et que eux doivent
107 suivre euh enfin un emploi du temps bien précis, une activité bien précise alors qu'à ce
108 moment-là peut-être qu'ils enfin... de toute manière c'est le fait d'imposer à un groupe
109 hétérogène pas forcément une activité homogène parce qu'on travaille sur plusieurs
110 choses mais en tous cas que ce soit un temps qui soit extrinsèque aux enfants et qu'on
111 leur impose sur ce temps là, délimité, un certain type d'activité etc. qui a été décidé par
112 l'adulte et je sais que c'est tout à fait possible de faire autrement c'est juste beaucoup
113 plus difficile de faire émerger les idées des enfants de leur proposer des projets que ce
114 soit eux qui proposent. J'ai vu faire des collègues je trouve ça génial et c'est ce que
115 j'aimerais réussir à faire mais c'est... mais c'est plus difficile clairement. C'est plus
116 difficile. J'avais essayé une fois de coder un album avec mes élèves de l'année dernière et
117 donc j'avais essayé de créer la situation artificiellement mais moi je voulais les emmener
118 quelque part et leurs propositions n'allaient pas dans mon sens donc c'est moi qui aie
119 fini par proposer la solution. Et j'ai vu des enseignants qui arrivent très bien à faire ça, à
120 les faire adhérer beaucoup plus à ce qu'ils font que bah alors aujourd'hui on va faire ça
121 tel groupe fait ci tel groupe fait ça et pour eux ils sont contraints de le faire parce que la
122 maitresse a demandé de le faire parce que c'est comme ça et qu'à l'école y'a des règles et
123 pas parce qu'il y a un questionnement et qu'ils ont envie et qu'ils apportent leurs
124 propres solutions voilà

125 Puisque vous tentez de leur offrir cette liberté, qu'est-ce que vous ressentez quand vous
126 y parvenez, même si j'entends bien que c'est difficile et que peut-être vous y parvenez
127 que peu de fois actuellement mais qu'est-ce que vous ressentez quand vous parvenez à
128 donner cette liberté aux enfants dans le cadre que vous évoquez ?

129 Et ben... bah... c'est très... très agréable de voir que euh on arrive à leur proposer
130 quelque chose auquel ils adhèrent et qu'ensuite ils sont contents qu'ils ont réellement
131 retenu quelque qu'ils ont compris que c'est ré applicable tout de suite chose et en fait
132 c'est surtout leur motivation et leur euh le... la satisfaction qui sortent qu'ils tirent de
133 cette activité qui est gratifiante en fait c'est pour ça qu'on fait ce métier j'crois pour les

134 voir heureux de venir en classe heureux d'apprendre de repartir et d'expliquer à leurs
135 parents on a fait ça on a trouvé ça voilà ça, ça c'est super gratifiant

136 Dans le premier d'entretien vous insistiez beaucoup sur le cadre et la règle, quel rapport
137 vous entretenez, vous, avec la règle en général ?

138 Je trouve que... pense que la règle elle est essentielle mais il faut qu'elle ait un sens et
139 donc pour qu'une règle ait un sens il faut qu'elle soit expliquée qu'elle soit construite
140 qu'elle soit comprise en fait que ce soit pas juste une règle c'est comme ça et pas
141 autrement mais euh on voit bien que si c'était différent il se passerait ça et ça on n'en
142 veut pas et ça ça fonctionne pas comme ça et donc cette règle a du sens je la comprends
143 je sais pourquoi elle existe et je sais pourquoi je la suis et je l'applique et pas simplement
144 parce qu'on me le dit et euh... la règle elle est fondatrice pour moi. Elle construit dès la
145 petite section et tout au long de la scolarité le fait qu'on arrive à justement à fonctionner
146 et notamment en société surtout les relations humaines on n'a pas le droit de taper on
147 n'a pas le droit de dire des choses méchantes d'accord mais pourquoi ? Qu'est-ce qui se
148 passe si on le fait ? donc pourquoi si c'est juste... enfin... c'est pour ça que je dis c'est
149 important qu'ils comprennent la règle et que ça ait du sens pour eux, si on leur dit juste
150 tu n'as pas le droit de taper parce que c'est comme ça et parce que j'te l'impose bon bah
151 y'a de fortes chances que dès qu'on ait le dos tourner ils tapent de nouveau alors que si
152 on... je dis pas qu'on les laisse se taper pour qu'ils comprennent (*rire*) mais on met en
153 scène une situation où effectivement on comprend que s'il n'y a pas cette règle euh... ça
154 va *a volo* y'a telle conséquence négative et donc ensuite d'eux-mêmes les enfants vont
155 dire voilà je sais pourquoi je vais pas taper parce que sinon si je faisais ça il se passerait
156 ça ou ci et donc là j'ai un autre moyen de le faire et donc du coup à la base c'est une règle
157 qui est imposée et ensuite ça devient juste pas une règle pour le coup enfin si c'est une
158 règle mais c'est quelque chose qu'on s'applique soi-même non pas comme une
159 contrainte mais parce que ça a sens et que c'est un outil ça permet d'avancer et pas de
160 restreindre ma liberté mais au contraire de... ça me permet d'aller de l'avant.

161 Alors justement j'allais vous demander quelles relations entre les règles que vous
162 établissez avec du sens et la liberté ? Quelles relations entre la règle / la liberté ?

163 La règle imposée comme ça de manière extrinsèque elle limite la liberté euh la règle
164 construite et qui a du sens et qui est comprise de tous elle favorise justement la liberté
165 des uns des autres parce qu'on sait pourquoi on agit pas comme ça et du coup quelle
166 possibilité ça nous offre le fait d'agir autrement ; c'est pas simplement je le fais pas donc
167 ce que je pourrais faire est limité mais comme je ne le fais pas je comprends ce que je
168 vais pouvoir faire derrière que je pouvais pas faire en me comportant comme ça donc au
169 contraire pour moi la règle offre plus de liberté derrière et sur des choses moins
170 philosophiques mais plus concrètes quand les enfants respectent les règles de juste
171 savoir ranger sa chaise ne pas crier etc. derrière eux-mêmes ils se disent on a passé une
172 journée plus agréable parce qu'on n'a pas mal à la tête parce qu'on n'a pas entendu de
173 bruit parce qu'on n'a pas trébuché sur une chaise on s'est pas fait mal et donc j'ai pu
174 faire... j'ai pu passer plus de temps à faire mon dessin parce que j'ai pas du passer un
175 quart d'heure à ramasser les papiers qui gênaient, les feutres n'étaient pas cassés je les
176 ai pas cherché partout, ces règles d'ordre de respect des uns des autres m'ont permis de
177 passer une meilleure journée de mieux m'appliquer sur ce que je faisais, d'avoir un
178 temps plus qualitatif en fait.

179 Et vous en tant qu'enseignante quelles sont les règles auxquelles vous devez vous
180 astreindre ?

181 Euh alors y'a le respect des valeurs de la république le le enfin toutes ces règles qu'on a
182 apprises, la non... euh je me souviens même plus des termes exacts mais le fait de ne pas
183 donner son opinion personnelle d'être représentant de l'État et donc de transmettre le
184 discours et les valeurs de la République euh toutes les règles de service enfin toutes les...
185 ces règles qui pour le coup ont du sens... enfin le fait que je sois pas réellement capable
186 de les citer comme ça scolairement c'est que quand je les ai découvertes, lues quand j'en
187 ai pris connaissance je me suis posée la question de pourquoi chacune de ces règles et
188 toutes avaient un sens pour moi et donc étaient en... logique dans le comportement que
189 je devais adopter donc y'a enfin y'en a pas une qui particulièrement alors je vous ai dit la
190 dernière fois l'histoire du port du voile donc entre temps je me suis quand même
191 renseignée parce que ça a bon ça a soulevé de nouveau une question que je me posais et
192 donc le fait que le personnel enseignant ne puisse pas porter de signes extérieurs de
193 religion c'est bien parce que ce sont représentants de l'État et l'AVS pour le coup, elle,
194 elle est pas fonctionnaire elle est... elle représente pas l'Institution elle est... c'est une
195 intervenante extérieur du fait de son statut donc est-ce que les enfants, eux, perçoivent
196 cette nuance sûrement pas mais en tous cas maintenant pour moi ça a du sens je
197 comprends pourquoi certaines personnes doivent s'astreindre à certaines règles en tant
198 que représentants de l'Institution et d'autres non en tant qu'intervenants extérieurs.
199 Mais c'est vrai que sur le coup je comprenais pas trop et c'est vrai que pour les enfants
200 ça... alors moi je comprends maintenant est-ce que eux comprennent, ça c'est une autre
201 question. Mais en tous cas ces règles effectivement, d'un point de vue juridique ont
202 complètement du sens et même l'idée derrière la règle qui a été écrite a du sens
203 maintenant que je la comprends, ça a complètement du sens.

204 Et en tant qu'enseignant, il y a ce qu'on appelle la liberté pédagogique, comment est-ce
205 que vous conciliez les règles dont vous parlez, et y'en a une majeure, le programme, avec
206 la liberté pédagogique de l'enseignant ?

207 C'est un peu ce que je voulais dire quand je vous disais tout à l'heure qu'il y avait des
208 collègues qui préfèrent la maternelle parce que c'est moins contraignant. La règle par
209 exemple, là en début de semaine j'étais sur un remplacement en CM1 et donc la
210 personne que je remplaçais était censée faire de l'anglais donc j'ai fait de l'anglais sur les
211 trois jours et au moment de ranger ce qu'avaient produit les élèves ils me disent bah où
212 est-ce qu'on le met ? Je leur dit vous n'avez pas un classeur d'anglais bah non on n'a pas
213 fait d'anglais encore cette année ; donc ça pour le coup euh... liberté pédagogique non !
214 L'anglais il faut en faire ça fait partie des programmes maintenant comment est-ce qu'il
215 veut en faire ça le regarde. En revanche, il est censé en faire. La liberté, elle est à
216 l'intérieur d'un cadre et le cadre est quand même assez large parce que là je prends
217 l'exemple de l'anglais mais y'a pas non plus de contrainte, une liste de mots à connaître,
218 une programmation ou une progression à l'année, non ; chacun adapte dans sa classe
219 comme il veut mais on est tenu d'en faire. Voilà. La règle, c'est le programme et la liberté
220 c'est qu'on arrange ça comme on veut.

221 Et si vous preniez l'exemple de l'EMC, comment vous concilieriez la règle, donc le
222 programme, avec la liberté de l'enseignant ?

223 Je pense comme dans les autres matières en fait. Là où j'en ai fait dans l'école à côté,
224 c'était un projet d'école finalement de faire le conseil des élèves et donc c'était ce conseil
225 des élèves et ce temps consacré au conseil des élèves était comptabilisé comme de
226 l'EMC. Donc effectivement on abordait les thèmes du programme mais non pas par
227 exemple je dis n'importe quoi aujourd'hui on va parler de la liberté qu'est-ce que c'est

228 donnons les définitions etc. mais en revanche ça émergeait des élèves donc c'était eux
229 qui... vous connaissez le fonctionnement des conseils d'élèves, bon bah dans je critique il
230 m'empêche de faire ci il m'empêche de faire ça bah alors là ça porte atteinte à votre
231 liberté alors pourquoi vous vous êtes libres de faire ça et pourquoi lui il serait pas libre
232 de vous embêter exactement la même façon mais c'est leurs propositions, ça émerge de
233 problèmes que eux rapportent qui sont leurs problèmes personnels et donc qui leur
234 parlent et on arrive à construire une règle, une leçon justement qui leur parlera parce
235 que ça émergera de leur propre vécu, et pas une définition la liberté c'est ça on a le droit
236 de faire ci on n'a pas le droit de faire ça pourquoi est-ce qu'on parle de ça et bien parce
237 que c'est dans les programmes et qu'il faut le faire non l'enfant il pense même pas en
238 termes de programme mais il va se dire on a vu ça et pour moi c'est intéressant de
239 connaître ça ou c'est important parce que je sais que quand je vais rencontrer telle ou
240 telle situation je saurai où s'arrête ma liberté où commence celle de l'autre etc.
241 Et je comprends bien que ce soit pas le souci de l'enfant de travailler sur la liberté parce
242 que c'est dans le programme mais est-ce que ça peut être le souci de l'enseignant ?
243 Oui je pense. Je pense qu'effectivement alors en début d'année de toute façon on va dire
244 que le champ des possibles est large et qu'au bout d'un certain nombre de mois ou de
245 périodes de se dire là les problématiques que les enfants ont soulevées ont fait qu'on a
246 abordé tel ou tel thème y'a des thèmes qu'on a pas vu donc il faut compléter par autre
247 chose ; ça peut pas effectivement venir uniquement et essentiellement des enfants et
248 d'ailleurs c'était la principale euh... enfin le temps consacré enfin... c'est une heure EMC
249 donc c'est pas une heure de conseil des élèves donc il restait du temps pour faire des
250 petites leçons comme ça de choses qui ne viennent pas forcément d'eux justement.
251 Et dans ce cas, c'est en fonction des thèmes qui ont déjà été abordés et en fonction aussi
252 du choix de l'enseignant ?
253 Euh... oui je pense...
254 Et ces choix, ils émanent de quoi ?
255 C'est une bonne question (*rire*). Je pense que j'ai pas assez de recul sur euh... là-dessus
256 en particulier parce que j'ai fait qu'une seule période en élémentaire donc ça c'est ce que
257 j'imagine dans ma tête et la manière dont je le vois...
258 Et si vous deviez choisir par exemple, en vous disant voilà tel et tel thème ont déjà été
259 abordés, j'ai le programme devant moi, vous parlez de choix, comment est-ce que vous
260 procéderiez ?
261 Il y a l'ordre dans lequel on le traite mais aussi le choix des exemples qu'on va choisir
262 pour traiter ce sujet là euh... le fond c'est quand même plus ou moins indiqué par les
263 programmes y'a pas tellement d'autre fond que ce qui est marqué dans les programmes
264 en fait...
265 Vous prendriez n'importe quelle proposition des programmes donc ?
266 Bah objectivement, non. Je prendrais forcément quelque chose qui me parle plus, qui
267 m'intéresse plus où j'me sentirais plus à l'aise pour aborder en commençant par ça, en
268 me disant que de toute manière on va pas pouvoir tout voir tout faire parce qu'on peut
269 jamais tout faire dans les programmes et que de toute façon c'est sur plusieurs années
270 donc cette année moi je vais faire ci et ça parce que je me sens à l'aise ou ça m'intéresse
271 de travailler là dessus ou je sens qu'il y a un besoin sur ce sujet dans la classe et je vais
272 faire des choix en fonction de mes goûts, de la confiance que je vais m'accorder sur ce
273 sujet là et ce que je vais voir en termes de besoins chez les élèves mais forcément il va y
274 avoir un choix qui va s'opérer et je vais regarder le programme à travers le filtre de ma
275 (*insistance sur ce mot*) personnalité et des élèves, de la personnalité du groupe classe

276 que je vais avoir aussi.
277 Vous avez dit « objectivement », est-ce que c'est vraiment objectif ?
278 C'est objectif que je vais être subjective ! (rire) ça, objectivement, je peux pas dire que je
279 vais être 100% objective ! Non, je vais être subjective forcément sur euh... non, non c'est
280 subjectif, oui, oui.
281 Vous allez vous donner des libertés donc ?
282 Des libertés de choix oui, oui.
283 Dans ce cadre...
284 Dans ce cadre, en restant dans le cadre.
285 Et par rapport à cette probable, éventuelle ou potentielle subjectivité, quels pourraient
286 être les critères de ces choix ?
287 Tout ça est hypothétique dans ma tête donc c'est difficile de donner des critères mais en
288 fait je pense que pour l'EMC comme pour les autres matières de toute manière l'attitude
289 de l'enseignant et la classe face à laquelle il va se retrouver aussi vont faire qu'il y aura
290 des orientations qui vont être prises euh...
291 Alors si on prend l'exemple du français, un enseignant pourrait hypothétiquement se
292 dire ah non je vais pas travailler sur le sujet parce que je ne suis pas très très à l'aise en
293 revanche je vais travailler le verbe ?
294 Non ! C'est que un enseignant pourrait se dire bah dis donc cette classe de CE2 je vois
295 que les autres années je sais pas ce qui a été travaillé ou pas mais y'a des grosses lacunes
296 là dessus je vais travailler beaucoup plus ça que telles autres parties du programme
297 parce que je vois qu'il y a des gros besoins que j'ai identifiés
298 Ça, c'est objectif. C'est-à-dire c'est vis-à-vis d'un public, on s'adapte ; mais tout à l'heure
299 on a évoqué le côté subjectif, c'est-à-dire que moi sur le programme d'EMC je vais plutôt,
300 je sais que j'aurais pas le temps de tout faire, je vais plutôt choisir ça et ça par rapport à
301 quelque chose qui m'est propre. Alors est-ce que justement c'est comme ça avec toutes
302 les disciplines ?
303 Alors pour moi avec la logique de cycle oui à partir du moment où on travaille aussi en
304 équipe c'est-à-dire sur une année on peut pas tout faire donc on se dit avec ceux de
305 l'équipe ok moi cette année je vais faire ça et ça est-ce que ça vous convient et que ceux
306 qui prennent tel niveau l'année prochaine fassent ça etc. ça c'est dans un monde idéal où
307 on travaille tous en équipe et on peut prévoir les choses qu'on se répartit ; je pense que
308 dans le monde qui est le nôtre qui n'est pas idéal y'a sûrement des choses qui passent à
309 la trappe et qui ne sont jamais vues par les élèves parce que l'année 1 du cycle
310 l'enseignant a pas eu le temps, l'année 2 l'autre enseignant n'aimait pas, et l'année 3
311 l'enseignant a identifié d'autres choses et n'a pas travaillé là-dessus. Je pense clairement
312 qu'il y a des choses qui passent à la trappe, oui c'est sûr et certain.
313 Et, même si on parle du cycle, les choix qui peuvent être opérés par les enseignants dans
314 n'importe quelle discipline, comparés aux choix qui peuvent être opérés pour l'EMC, est-
315 ce que vous pensez qu'ils sont gouvernés par la même chose ?
316 Euh... non mais chaque discipline de toute manière a ses spécificités mais non c'est sûr
317 que c'est pas... euh... c'est ce que je disais la dernière fois... c'est que... c'est quand
318 même... d'une part c'est plus abstrait... et d'autre part... euh... je pense que... enfin les
319 enseignants ont tous passés le concours avec du français, des maths, euh... de quelque
320 chose... qu'ils ont choisi sur le dossier mais parmi plusieurs disciplines et puis... l'EPS et
321 EMC donc pour le coup voilà mais... y'a... le... le français et les maths pesaient beaucoup
322 et ont fait l'objet de beaucoup plus même ne serait-ce qu'en heures de cours à l'ESPE
323 sans parler du concours... On insiste sur le français, on insiste sur les maths, on donne

324 10h de français 5 h de maths 1 h d'EMC bon bah c'est clair que la formation est plus light
325 les connaissances des profs sont... moins bonnes, des enseignants, et... peut-être aussi...
326 euh... l'intérêt de certains pour... cette matière aussi qui est... pas simple... enfin ce que
327 je veux dire c'est...

328 **Pourquoi est-ce qu'elle est pas simple ?**

329 Non mais ce que je veux dire c'est que c'est pas une discipline au sens traditionnel du
330 terme en fait euh...

331 **Ah bon ?**

332 Je veux dire... Est-ce qu'on fait de l'EMC en Allemagne, en Pologne, en Italie, je sais pas ;
333 est-ce qu'on fait des maths dans ces pays : oui. C'est sûr.

334 **Vous voulez dire que c'est une spécificité française ?**

335 C'est une spécificité française oui et euh... et au-delà du fait que ce soit une spécificité
336 française c'est la façon de l'aborder et de le... de définir comme une discipline... enfin...
337 de regrouper cet ensemble de connaissances et de valeurs etc. sous ce chapeau et dans
338 cette discipline qui est spécifique aussi en fait. On pourrait très bien traiter ces sujets là
339 dans d'autres disciplines. Alors je veux pas dire de bêtises parce que je sais pas comment
340 ça se passe dans ces pays mais par exemple pour le coup en Allemagne c'est encore...
341 très particulier parce que chaque Lander a le droit d'avoir sa religion etc. enfin y'a des
342 cours de religion pour ceux qui ont une religion et pour les athées y'a un cours sur les
343 religions. Et ça, si par exemple je dis n'importe quoi on est catholique et qu'on suit du
344 catéchisme on verra absolument pas ce cours-là. Alors que ça, en France, c'est pas du
345 tout traité de la même manière c'est propre à notre identité française justement.

346 **Et vous pensez que ça rendrait la chose plus facile si l'EMC était dilué...**

347 Non non non ! Je dis pas que ce serait plus facile si c'était dilué euh... mais je pense... je
348 ne suis pas sûre donc je n'affirme pas... que c'est un sujet qui est sensible (*insistance sur*
349 *le mot*) et qui du coup est un peu... laissé de côté, c'est-à-dire on dit que c'est important
350 mais on n'y touche pas trop et on n'en parle pas trop parce que... bon...

351 **C'est laissé de côté par qui ?**

352 Bah la formation, le concours, euh... c'est-à-dire même les médias enfin... bon, c'est
353 important, c'est clairement important mais c'est sensible donc on va pas dire qu'on
354 enseigne ci on enseigne ça et... justement y'a pas ce cadre très strict parce que...

355 **Y'a pas des programmes ?**

356 Si y'a des programmes bien sûr mais comme vous disiez tout à l'heure un enseignant ne
357 va pas se dire tiens cette année la division je la fais pas parce que j'aurais pas le temps...
358 ça c'est impensable.

359 **En revanche, il va se dire l'EMC ça je ne vais pas le faire...**

360 Pas l'EMC mais tel aspect du programme je vais pas le traiter parce que voilà... c'est
361 pas... c'est pas grave si c'est vu l'année prochaine et pas cette année... c'est pas essentiel,
362 c'est pas... enfin c'est pas que c'est pas essentiel mais c'est pas euh... On y accorde pas la
363 même... le même poids en fait. (*silence*) D'ailleurs y'a des évaluations nationales en
364 maths en français et y'en a pas en EMC enfin bon c'est un exemple y'a d'autres domaines
365 où y'a pas non plus mais c'est bien aussi représentatif de... ce que l'État et le Ministère
366 transmettent de manière... implicite au personnel enseignant c'est que bon y'a des
367 évaluations de français il faut qu'ils sachent ça, y'a des évaluations de maths il faut qu'ils
368 sachent ça, le reste on évalue pas vous le faites mais bon le cœur du sujet c'est le français
369 et les maths ne l'oublions pas, en tous cas jusqu'au cycle 3 au moins.

370 Et si tout à coup on se mettait à former et à mettre au premier plan l'EMC dans les
371 médias et en haut lieu, est-ce que ça ferait tomber les résistances des enseignants ?
372 Peut-être... en tous cas former c'est clair que ça aiderait... est-ce que ce serait suffisant je
373 ne sais pas... est ce que l'EMC est pas parfois un peu confondu avec le politique et donc
374 justement avec ce qui relève du choix personnel et des convictions et ce qui justement
375 n'en relève pas... par certains...
376 Et par vous ?
377 Non pour moi non, en plus vraiment pour le coup... non enfin vraiment pas du tout (*rire*)
378 c'est... j'ai pas... je sais pas comment expliquer... je me positionne pas euh... en tant que...
379 en tant que moi en tant que personne en tant qu'enseignante... je suis, quand je suis ici,
380 je suis enseignante je ne suis pas euh... je ne suis pas M... A... enfin bon si j'ai un nom
381 voilà mais je suis pas là pour leur dire, enfin je suis pas là pour transmettre des idées
382 personnelles du tout donc euh...
383 Et l'EMC ne vous y oblige pas un peu ?
384 Bah ça peut soulever des questions mais justement dans ce cas là est-ce que j'aborde ce
385 sujet là oui ou non et si oui avec des pincettes et sans... je pense que je vous avais
386 raconté cette anecdote... j'avais des élèves en CE2 qui m'ont demandé d'où je venais et
387 j'étais bien embêtée parce que je leur ai dit à l'école on est tous français on peut être
388 fiers de ses origines mais vous pouvez en parler à la récréation entre vous mais à l'école
389 c'est pas le lieu pour débattre de ce genre de chose et c'est pareil justement je suis pas
390 totalement à l'aise là dessus donc euh... j'éluide la question alors que, à l'inverse, je
391 trouverais ça intéressant, en maternelle (*insistance sur ce mot*), de faire venir des
392 parents pour parler de leur pays d'origine, de leur culture etc. de faire rentrer de la
393 culture
394 Mais pas vous ?
395 Mais pas moi ! Je suis pas là pour ça moi. Moi je suis là pour enseigner, pour transmettre.
396 Je suis un vecteur, je suis pas un objet d'intérêt alors bien sûr que ça c'est une vision de
397 l'esprit, c'est un idéal vers lequel je tends mais bien sûr que je suis une personne et qu'il
398 y a de l'affect et des choses comme ça qui se créent mais justement en tant que
399 représentante de l'État et en tant qu'enseignante et pas en tant que moi-même M... A... je
400 ne suis pas là pour... leur parler de mon expérience personnelle, de mes origines
401 culturelles, sociales ou autres et de mes choix politiques et de ce qui relève du
402 personnel, je ne suis pas là en tant que... je ne fais pas rentrer de choses personnelles
403 dans la classe... de mon (*insistance sur ce mot*) personnel, du leur oui, pour les intéresser
404 pour les motiver pour qu'ils se sentent pris en compte en tant que personne oui mais pas
405 du mien je ne suis pas là pour ça je pense
406 Vous ne voulez pas être prise en compte en tant que personne ? (*rire*)
407 J'aimerais bien par le rectorat mais c'est une autre question ! (*rire*) mais non pour les
408 élèves je suis leur maîtresse. Je suis là pour faciliter la mise en relation entre eux et le
409 savoir et les connaissances mais pas euh... Je suis un cordon entre deux prises. Voilà je
410 suis pas là pour... euh... biaiser
411 Parce que apporter de vous ce serait biaiser la relation que les enfants ont avec le
412 savoir ?
413 Non, pas apporter de moi mais leur donner... mes idées personnelles. Par exemple, il se
414 trouve que je suis athée. Bon bah est-ce que c'est mieux est-ce que c'est moins bien ? non
415 c'est un choix personnel. C'est très bien d'être catholique, d'être musulman, d'être
416 bouddhiste, d'être juif, d'être ce qu'on veut c'est juste une conviction y'a pas de... donc je

417 vais pas leur dire moi je suis athée c'est super, voilà croire en Dieu c'est complètement
418 arriéré non c'est pas la question c'est pas mon rôle et c'est très bien si eux ont une autre
419 culture et une autre personnalité. Et... le but c'est pas d'en faire des mini moi ! C'est que
420 eux expriment leur propre personnalité fassent leur propres choix et aient le matériel
421 intellectuel pour faire ça mais pas que ce soit le mien ce matériel là que ce soit le leur et
422 que j'ai contribué à les aider à le construire, eux (*insistance sur ce mot*).

Retranscription de l'entretien n°3

Séverine Fix

Entretien n°3

Sofia

3 février 2017

1 J'ai relu et analysé les deux premiers entretiens et j'ai lu que vous vous confrontez
2 souvent dans votre vie à des situations qui génèrent du stress, voire de l'angoisse, qui
3 vous sont *a priori* désagréables même et qu'au final vous en tirez satisfaction, voire du
4 plaisir. Est-ce que vous avez constaté ça ?

5 Non, je pense plutôt que le plaisir et la satisfaction c'est plutôt quand j'arrive à dépasser
6 ces situations stressante et angoissante mais euh... mais là... le... le lien de causalité est
7 un peu court là ! non non ! Je tire du plaisir de ce que je fais parce que... parce que je l'ai
8 choisi et qu'effectivement même si c'est difficile c'est valorisant et c'est gratifiant mais
9 euh... clairement quand j'suis dans ma zone de confort c'est quand même beaucoup plus
10 plaisant que quand je suis dans... dans le stress et... l'angoisse.

11 Alors elle est où votre zone de confort ?

12 Je pense qu'elle... enfin... elle arrive justement après la période de stress et d'angoisse où
13 justement là par exemple la situation de ZIL c'était l'horreur totale et ben au bout de 3
14 mois ça y est j'ai vu tous les niveaux ça m'a appris en gestion de classe en tous cas, j'ai
15 progressé là-dessus et du coup c'est beaucoup plus confortable et maintenant j'arrive à
16 presque tirer du plaisir en tous les cas passer des bons moments dans les classes où je
17 fais des remplacements courts malgré le fait qu'à la base c'était juste hyper stressant de
18 pas savoir où j'allais atterrir, comment gérer et donc le fait d'avoir réussi à dépasser ce
19 stress et ces angoisses premières me procure effectivement une satisfaction mais à la
20 base non y'avait aucune satisfaction et aucun plaisir dans ces moments très stressants.

21 Donc c'est le fait de dépasser ce stress qui fait qu'ensuite vous ressentez cette
22 satisfaction à faire les choses pour lesquelles vous étiez euh stressée ou angoissée
23 auparavant ?

24 Voilà, c'est le calme après la tempête qui est plaisant... l'accalmie... non et puis de
25 maîtriser plus euh... plus... ce que je fais même si c'est pas maîtrisé totalement mais en
26 tous cas d'avoir des repères, d'avoir... euh... de se sentir un petit peu en... en... un peu
27 plus dans le contrôle en tous cas et pas complètement dépassée par les événements et
28 de pas subir ce qui se passe donc... euh ... mais je... alors j'ai peut-être dit effectivement
29 que le stress c'était aussi un moteur qui me permettait d'avancer ça oui enfin... oui et
30 non... ça peut être un moteur comme ça peut être un frein mais... ça peut aussi être un
31 moteur... euh... enfin ça c'est mon fonctionnement personnel après c'est pas un
32 fonctionnement que je recommande à grand monde (*rire*)

33 Ah bon ?

34 Bah non clairement je pense en tous cas avec les élèves c'est pas dans les moments où on
35 leur met la pression et où on les stresse qu'on en tire de bonnes choses c'est au contraire
36 quand y'a pas de pression, que les enjeux sont existants ils sont pas nuls mais ils sont
37 pas non plus indépassables euh... c'est là que euh... c'est un peu ce que je disais tout à
38 l'heure avec la zone de confort, c'est pas totalement... on fait pas juste des activités qu'ils
39 connaissent qu'ils maîtrisent où il y a aucun... aucun... aucune difficulté, il faut qu'il y ait
40 un enjeu quand même mais pas quelque chose qui paraisse indépassable et qui devient
41 justement stressant. Donc euh... non j'évite de mettre la pression aux élèves pour en
42 tirer du bon... au contraire.

43 Mais par contre pour vous c'est un mécanisme qui fonctionne ?

44 Oui c'est un mécanisme qui fonctionne.

45 Pourquoi ?

46 Bah je pense que c'est de l'acquis ça. C'est... c'est trente ans de... de fonctionnement
47 comme ça donc euh... donc euh... voilà... j'essaie de rectifier le tir mais non mais en tous
48 cas c'est vrai que... je pense que moi-même je me mets la pression de toute manière
49 donc euh... c'est pas envisageable de faire quelque chose euh... non maîtrisé sans que je
50 me mette la pression, un certain... une certaine dose de pression mais je ne fais pas la
51 même chose avec les enfants parce que je pense que c'est pas euh... même moi je sais que
52 je le fais, je le fais pas par choix, je le fais euh... par mécanisme en fait, c'est ma façon de
53 fonctionner mais après si je pouvais réussir à ne pas avoir la pression je pense que
54 j'avancerais aussi bien.

55 Qu'est-ce qui, pour vous, fait que vous agissez comme ça puisque vous dites que ça n'est
56 pas un choix, que c'est un peu subi, qu'est-ce qui pour vous fait que, malgré tout, c'est
57 votre mécanisme ?

58 Bah... j pense que c'est acquis, c'est en grande partie lié... enfin c'est lié pour moi à deux
59 facteurs euh... l'éducation familiale et le contexte scolaire. Bon après... justement je suis
60 peut-être tombée dans un contexte où euh... on mettait la barre très haut, où on mettait
61 la pression aux élèves et où c'est comme ça que ça fonctionnait à l'école. C'était des...
62 enfin... des fonctionnements je pense qui existent moins de nos jours mais qui... enfin
63 qui... qui doivent quand même... qui existent toujours dans les écoles assez élitistes
64 euh... et qui veulent le meilleur... les meilleurs résultats au bac etc. mais euh... mais je
65 pense... enfin en tous cas, en tant que débutante professionnelle de la pédagogie je pense
66 pas euh... que ce soit une très bonne méthode (*rire*)

67 Par rapport à ce mécanisme, plusieurs fois, pendant les entretiens vous avez montré que
68 vous étiez pas forcément à l'aise pour enseigner l'EMC (*Sofia acquiesce*),
69 qu'éventuellement ça pouvait générer du stress, de l'angoisse. Vous avez dit par exemple
70 « l'EMC c'est très difficile à enseigner ». Vous êtes gênée même par l'existence de cette
71 discipline que vous voudriez un petit peu diluer dans d'autres disciplines (*Sofia*
72 *acquiesce*). A plusieurs moments vous avez éprouvé des réticences à y aller, alors
73 pourquoi avec l'EMC le mécanisme ne fonctionne pas ?

74 Parce que je pense que j'ai pas encore dépassé ces difficultés là justement. J pense que
75 j'ai peut-être pas été suffisamment confrontée pour les dépasser ou en tous cas euh...
76 j pense aussi et ça je l'avais déjà dit que la formation là-dessus elle est insuffisante aussi
77 donc euh... j'ai l'impression de pas avoir les billes pour euh... pour être à l'aise sur ce
78 sujet là et pouvoir en parler de manière sereine et détendue. J'ai l'impression que quand
79 j'en parle, déjà d'une je maîtrise pas mon sujet et de deux je suis pas sûre de réussir à
80 faire passer le bon message aussi parce que je maîtrise pas mon sujet mais aussi parce
81 que c'est pas clair pour moi et... c'est... c'est euh... euh... (*silence*) c'est... je sais pas
82 comment exprimer ce que je veux dire mais c'est euh... euh... c'est un peu... j'ai envie de
83 dire tangible mais non c'est pas ça... euh... c'est... c'est pas euh... euh... je sais pas les
84 sciences où il y a une vérité exacte et euh... on peut faire une expérience, des
85 hypothèses... en EMC ça marche pas comme ça. Y'a pas euh... enfin on peut effectivement
86 essayer je pense de tester un certain nombres de choses euh... justement en faisant des
87 hypothèses et en faisant des expériences comme une démarche scientifique mais après
88 les conclusions seront propres à peu de choses près seront les mêmes mais ce sera
89 quand même des choses qui seront mises en place dans chaque classe différemment...

90 enfin ça c'est plus pour le... le vivre-ensemble pour la partie maternelle mais euh... y'a
91 pas enfin... (*silence*) C'est... c'est pas aussi euh... clair et... clairement déterminé que
92 euh... que d'autres disciplines, d'autres domaines qui sont plus euh... (*silence*) plus
93 mathématiques dans le sens c'est vrai ou c'est faux c'est A ou c'est B mais là y'a un
94 entredeux, y'a des nuances, voilà c'est plus nuancé, c'est plus euh... on peut pas donner
95 une réponse catégorique en fait.

96 **Alors elle dépend de qui, de quoi cette réponse ?**

97 Bah j'pense qu'y'a... elle est inhérente à la nature même de cet... de ce domaine. J'pense
98 par exemple... euh... bon après c'est un peu complexe mais la notion de liberté, la liberté
99 jusqu'où ça va, on dit la liberté des uns s'arrête là où commence celle des autres d'accord
100 mais où est cette limite ? Où est-ce qu'elle est tracée ? Est-ce que c'est vraiment ... c'est
101 pas quelque chose où clairement on peut identifier ça c'est oui ça c'est non et justement
102 c'est un peu au cas par cas, c'est en fonction du contexte, c'est plus compliqué en fait,
103 c'est vraiment des notions qui sont plus complexes.

104 **Mais qu'est-ce qui les rend complexes ?**

105 (*silence*) Je pense que c'est leur nature même qui les rend complexe mais encore une fois
106 j'me sens pas particulièrement compétente pour répondre à cette question en fait...
107 euh... c'est une bonne question : qu'est-ce qui rend ça plus complexe ? La diversité
108 humaine, la diversité des situations euh...

109 **La diversité humaine ? Qu'est-ce que vous entendez par là ?**

110 J'pense à des exemples de règles dans la classe. Les règles sont les mêmes pour tout le
111 monde sauf que un élève qui va avoir telle ou telle difficulté on va peut-être être plus
112 souple sur une autre règle alors qu'un autre au contraire on a ciblé que là c'était
113 vraiment le point à travailler donc les élèves forcément ils perçoivent que y'a des
114 différences que chacun n'est pas traité exactement (*insistance sur le mot*) de la même
115 façon, que c'est pas schématique mécanique et rigide. On pourra expliquer pourquoi
116 c'est différent mais c'est quand même pas la même chose pour tout le monde... c'est pas
117 scientifique dans le sens rigoureux quoi en fait.

118 **Mais qui est ce « on » qui décide que c'est pas la même chose pour tout le monde ?**

119 (*silence*) bah ça c'est l'enseignant qui... qui décide, qui adapte, et justement qui décide
120 en... en son âme et conscience j'ai envie de dire (*rire*) mais qui essaie de faire au mieux
121 mais euh... enfin... peut-être, parfois on peut se tromper aussi en se disant bon bah voilà
122 lui il est plus compliqué donc je vais lui laisser plus mais c'est peut-être pas la bonne
123 solution enfin... euh... je repense à un exemple de l'année dernière, j'avais un élève qui
124 était très difficile bon bah j'ai réussi à... à le faire progresser sur le point de vue du
125 comportement parce que j'ai essayé autrement avec lui je... je... j'ai... je lui ai pas dit la
126 règle c'est ci c'est ça et c'est comme ça et puis c'est tout et il a fallu lui expliquer
127 différemment des autres en fait euh... faire des compromis, des concessions avec lui,
128 faire un pas vers lui pour que lui fasse un pas vers le groupe alors que un autre euh... je
129 vais pas faire un pas vers lui parce que je sais qu'il a très bien intégré la règle et que y'a
130 pas de difficulté pour lui mais que si il me demande de faire un pas c'est qu'en fait il
131 essaie de tester, de voir jusqu'où il peut aller, de profiter, enfin c'est... c'est vraiment en
132 fonction de chaque enfant que c'est très différent.

133 **C'est un peu en fait en fonction de la personnalité ? C'est un point que vous aviez abordé**
134 **à la fin du deuxième entretien, la personnalité – la vôtre, celle des enfants – donc on**
135 **revient un peu là-dessus et donc c'est en fonction de la personnalité finalement de**
136 **l'enseignant et des enfants** (*elle me coupe* : oui c'est en fonction de la personnalité, des

137 besoins, de la dimension humaine) et alors en quoi la personnalité de l'enseignant influe
138 sur l'enseignement de l'EMC ?

139 En fait, euh... je pense à une collègue, qui est très très dure avec sa classe, très très
140 rigide, enfin pour moi c'est trop mais pour elle ça fonctionne parce que c'est son
141 caractère et en fait bon moi quand je la voyais fonctionner je trouvais ça un peu... j'étais
142 un peu choquée j'trouvais ça un peu trop et les collègues me disaient que les enfants
143 l'adorent et en effet je constatais que les enfants l'adoraient qu'ils progressaient que ça
144 se passait très bien mais juste (*insistance sur ce mot*) ça ne correspondait pas à ma façon
145 de percevoir les choses euh... l'ambiance de classe comme ça devrait se dérouler. Pour
146 moi c'était pas un environnement sain (*réaction d'étonnement de ma part tout à fait*
147 *involontaire mais parfaitement capté par Sofia*) mais ça c'est... enfin sain... ça correspond
148 justement à ma personnalité... euh... ça c'est ma personnalité. J'pourrais travailler
149 comme ça mais j'aimerais pas travailler comme ça. C'est pas que j'en serais pas capable
150 mais je n'aimerais pas aller travailler le matin, ça me conviendrait pas du tout d'arriver
151 euh... d'arriver dans cette euh... d'arriver dans une classe où les choses sont comme ça et
152 on fait pas un pas de côté et je conçois tout à fait qu'il y ait des enfants qui en aient
153 besoin, qui ont besoin de ce cadre, ça leur permet justement d'avoir des limites qu'ils ont
154 peut-être pas ailleurs et donc... mais juste moi ça me convient pas.

155 **C'est le cadre qui ne vous convient pas ?**

156 Non c'est un exemple là mais euh... même euh... ou alors encore d'autres collègues qui
157 sont très câlines et d'autres qui n'ont pas de câlins, c'est leur personnalité et (*silence*)
158 après c'est une histoire d'alchimie aussi euh... c'est des façons différentes de... d'exercer
159 et ça donne des résultats qui au final... enfin... deux personnalités différentes amènent
160 les enfants à ... enfin différents enfants aussi... au même point, aux mêmes progrès mais
161 euh... comme c'est vraiment de l'humain elles font en fonction de leur personnalité et
162 des enfants qu'elles ont en face aussi.

163 **Et si on revient à l'EMC, en essayant de se projeter plutôt en élémentaire, que vient faire
164 la personnalité de l'enseignant dans les séances d'EMC ?**

165 J pense que c'est plus dans la façon d'aborder euh... là pour le coup (*silence*) j pense que
166 c'est un peu différent parce que les notions qu'on enseigne en EMC elles sont quand
167 même... bah logiquement on devrait tous les enseigner de la même façon en fait. Enfin...
168 pas de la même façon mais euh... normalement la personnalité ne devrait pas avoir
169 d'influence là dessus.

170 **Et alors ? « Normalement »... et là ?**

171 Mais... après je n'sais pas ! euh... je sais... j'ai ma toute petite expérience là dessus donc je
172 sais pas trop et puis j'ai, j'suis allée voir des collègues mais j'en n'ai pas vu faire des
173 séances d'EMC et même dans tous les remplacements que j'ai fait j'ai pas vu de séances
174 d'EMC dans leur cahier journal non plus... donc je sais pas euh... et... pour beaucoup
175 c'était le conseil des élèves qui... servait de temps d'EMC bon bah là effectivement le
176 conseil des élèves la personnalité elle a une influence parce qu'on travaille pas une
177 notion particulière mais euh... effectivement euh... (*silence*) pour reprendre par exemple
178 l'exemple de la liberté, j pense que... d'un enseignant à l'autre, peut-être qu'il y en a pour
179 qui c'est plus clair pour eux dans leur tête où ça s'arrête et où ça commence et qui sont
180 plus à l'aise avec l'idée de dire ça c'est la règle et ça s'arrête là. En fait ça me fait penser
181 un petit peu, enfin je fais un parallèle avec... à un autre niveau... au système juridique de
182 différents pays qui sont par exemple chez nous c'est la loi et ensuite éventuellement on
183 fait des amendements contrairement au droit anglo-saxon qui fonctionne sur la
184 jurisprudence en fait : y'a un cas et c'est le cas qui crée la loi. Nous, on a la loi qui est là

185 en amont et ensuite on l'applique et on essaie de faire rentrer les choses dans les cases
186 et éventuellement on en discute mais les cases sont déjà là. Alors que le mentalité anglo-
187 saxonne c'est d'abord on rencontre un cas ah on y réfléchit et on crée une règle en
188 fonction ; c'est pas la même démarche et je pense que à notre petite échelle, euh... des
189 démarches similaires. J pense que c'est à ce niveau là que la personnalité de l'enseignant
190 entre en jeu. Et c'est plus une question de démarche à vrai dire que... que de notion elle-
191 même... mais forcément la démarche après a une influence sur la notion enseignée.

192 Vous dites n'avoir pas vu de séance d'EMC lors de vos stages et visites, et pas non plus
193 dans le cahier journal lors de vos remplacements ; vous émettez des hypothèses sur le
194 fait que les enseignants ne s'emparent pas de cet enseignement ?

195 (silence) bah j pense... enfin... ouais enfin... je pense qu'il y en a effectivement c'est qu'ils
196 le font pas c'est très probable... c'est très possible... euh... j pense que ça tient à plusieurs
197 facteurs mais y'a déjà le facteur temps qui lui est consacré comme c'est moins de temps
198 qui lui est consacré que les autres matières, on se dit que c'est une matière moins
199 importante puisqu'il y a moins de volume horaire, donc on se dit que si on est en retard
200 sur autre chose on peut rattraper là-dessus pour euh... parce que les autres matières
201 sont prioritaires par exemple. J pense qu'il y a des gens que ça intéresse pas aussi.
202 J pense que c'est... enfin j'ai vu, bon là c'était de l'anglais, mais j'ai vu une école où
203 l'enseignant voulait pas faire d'anglais donc voilà ça l'intéressait pas il en faisait pas voilà
204 c'est comme ça... tant que personne lui dit rien c'est comme ça donc j pense qu'il y a
205 peut-être ce facteur là aussi et puis j pense que, en tous cas si moi j'étais dans cette
206 situation d'enseigner en élémentaire, euh j pense qu'il y aussi le facteur... le facteur de la
207 difficulté euh... d'enseigner cette matière plutôt qu'une autre.

208 Cette difficulté, elle repose sur quoi ?

209 Et ben en tous cas de mon point de vue, ça repose sur le fait que ce ne soit pas quelque
210 chose de clair et quand c'est pas clair pour nous c'est difficile d'enseigner quelque chose
211 qui n'est pas clair pour nous et d'en faire quelque chose de clair pour les enfants. J pense
212 que... enfin en tous cas moi c'est ça ma difficulté. Après... euh... après de toute manière
213 euh... je sais pas d'ailleurs s'il existe des ouvrages là dessus qui sont bien faits et qui
214 permettent de s'appuyer dessus, je ne sais pas à vrai dire c'est vrai. J'ai pas rencontré...
215 enfin pas de manuel, pas de fichier pour les élèves mais pour les enseignants quelque
216 chose qui soit bien fait même sur les sites internet on voit plein de choses mais j'ai pas
217 trop vu de choses bien faites là dessus. Et j pense peut-être que cette matière elle a un
218 lien direct avec l'implication de l'élève dans la vie citoyenne en fait enfin dans le rôle de
219 l'élève en tant que citoyen et c'est peut-être pas quelque chose qui est trop mis en avant
220 tout de suite. Au début on essaie peut-être plus de travailler sur son rôle dans l'école,
221 dans la classe mais peut-être pas... mais peut-être que justement cette échelle nationale
222 est trop grande trop abstraite pour des enfants jeunes. Après entre un enfant de 3 ans et
223 un enfant de 11 ans y'a quand même de la marge mais j pense que c'est peut-être aussi...
224 ça tient peut-être aussi au fait que euh... c'est des choses qui sont quand même
225 abstraites et complexes pour des enfants si jeunes... peut-être.

226 Là vous avez parlé de l'implication de l'élève, qu'en est-il de celle de l'enseignant dans
227 l'EMC ?

228 Bah... logiquement euh... j pense que logiquement l'enseignant est comme je vous l'ai
229 déjà dit précédemment n'est pas censé faire passer ses idées euh... lors de ces séances là
230 mais j pense que c'est difficile aussi de ne pas avoir de... point de vue personnel sur...
231 enfin... euh... d'être euh... objectif totalement par rapport à ces notions. J pense qu'y'a
232 forcément une part de subjectivité... concernant l'EMC. J pense que c'est forcément

233 quelque chose qu'on voit à travers son propre prisme ; on peut pas être totalement
234 objectif dessus et donc j' pense que cette part de subjectivité elle est forcément... euh...
235 même si l'enseignant est le mieux intentionné du monde et cherche à la gommer au
236 maximum elle passe forcément dans l'enseignement euh... d'une manière ou d'une
237 autre... peut-être pas d'une manière explicite mais en tous cas ne serait-ce que... sur la
238 façon de présenter les choses en fait, sur la logique, sur le raisonnement qui va autour de
239 la notion euh... y'a une part de subjectif, de subjectivité qui... qui passe dans
240 l'enseignement j' pense. (*Sofia paraît ennuyée, gênée*)

241 *Et ça c'est un problème ?*

242 (*débit ralenti*) Bah... c'est un... c'est un problème dans le sens où on les influence... d'une
243 certaine manière en leur présentant les choses d'une façon plutôt que d'une autre on les
244 influence parce que euh... les élèves ont quand même l'idée... moins j'espère... les élèves
245 ont quand même l'idée que l'enseignant et ce que dit l'enseignant entre guillemets c'est
246 paroles d'Évangile donc euh... si on lui dit... si on présente les choses d'une certaine
247 manière, mais comme parfois ils peuvent nous dire mais papa il a dit que c'est pas
248 comme ça et ils pensent que ce que leur dit... enfin ils n'ont pas forcément de point de
249 vue personnel, ils prennent euh... la parole des adultes référents comme euh... comme
250 une vérité absolue et justement là-dessus y'a peut-être aussi besoin d'un... d'une
251 réflexion de l'élève et d'une appropriation euh... euh... des idées et des notions mais en
252 se forgeant son propre point de vue aussi, je pense. Et c'est peut-être aussi l'âge qui est
253 un peu... un peu précoce pour justement se faire ses propres opinions et ... enfin... par
254 mimétisme c'est plus simple pour un enfant de... d'adopter le point de vue de l'adulte qui
255 lui transmet euh... donc c'est pour ça que je dis que c'est un petit peu problématique
256 mais après euh... après... après l'école est le partenaire des familles donc euh... si l'école
257 et la famille ont deux points de vue différents, ça lui permet justement de réfléchir ah
258 tiens on nous dit ça et de l'autre côté on me dit ça donc il faut... c'est que les choses sont
259 pas aussi simples que ça ; après si les deux points de vue sont alignés, c'est différent
260 mais bon de toute façon j' pense que la subjectivité elle est passe un peu euh... dans
261 l'enseignement.

262 *De n'avoir qu'un point de vue, de s'y accrocher, de le faire sien, c'est le risque pour les
263 enfants ; quel est le risque pour le professeur, en EMC ?*

264 (*silence*)

265 *Puisqu'ils n'y vont pas, qu'ils ne font pas d'EMC avec leurs élèves...*

266 Peut-être euh... le retour des familles justement. Si... bon après c'est plus évident sur les
267 questions de religion mais euh... euh... je sais plus qui me racontait ça y'a pas longtemps
268 où le jour de la fête de la laïcité y'a des parents qui n'ont pas mis leur enfant à l'école...
269 ah non c'était pas la fête de la laïcité c'était un jour où ils allaient travailler sur l'égalité
270 filles/garçons. Et donc les parents n'ont pas voulu que leur enfant aille à l'école ce jour-là
271 parce qu'il fallait pas lui dire que les filles c'est l'égal des garçons et qu'elles avaient les
272 mêmes droits... et c'est plus le risque pour l'enseignant effectivement c'est peut-être
273 plus sur le retour des parents mais après c'est notre rôle aussi justement donc euh...
274 euh... après... enfin... j' pense que euh... c'est une difficulté qui est inhérente à la
275 profession, même au-delà de l'EMC parce que euh... là par exemple ça n'a rien à voir
276 (*insistance sur cette expression*) avec l'EMC mais j'ai une petite fille qui me dit quasiment
277 à chaque fois que je la vois que ses parents la tapent et qui m'a demandé d'en parler avec
278 ses parents bon bah on parle pas d'EMC là mais de toute manière je suis impliquée...
279 euh... j'ai... et ça fait partie de mon rôle d'enseignant d'être impliquée dans cette
280 démarche donc euh... si j'en parle aux parents bien sûr qu'ils vont se braquer, j'ai

281 essayé... en fin ça fait partie des difficultés d'essayer d'en discuter justement d'instaurer
282 un dialogue et pas un jugement où faire progr... enfin, on n'est pas là pour éduquer les
283 parents mais euh on est là quand même pour co-éduquer avec les parents donc euh...
284 même si l'EMC... alors j'comprends que là même... enfin je dis j'comprends parce que
285 moi aussi c'est difficile là cette situation, je sais pas trop comment le prendre, je suis pas
286 toute seule, y'a la directrice, y'a les collègues mais c'est une situation difficile à gérer et
287 j'me dis que peut-être des gens se diraient ah bah tiens j'ai pas envie de gérer ça donc
288 j'en parle pas mais en même temps dans ce cas là y'a un peu une erreur sur le métier
289 quoi c'est pas juste de la transmission de savoirs ce qu'on fait sinon y'a les livres pour
290 juste transmettre.

291 **Alors y'a quoi de plus ?**

292 Y'a la pédagogie bien sûr mais y'a aussi le fait que... comme je le disais tout à l'heure,
293 alors je sais que ça c'est mon point de vue et que c'est pas du tout un point de vue qui est
294 partagé par tous mais pour moi l'école c'est aussi de la co-éducation... y'en a qui disent à
295 l'école on n'est pas là pour éduquer les enfants... moi je pense que si, aussi, quand même,
296 ça fait partie du partenariat école/famille, c'est pas l'université, on n'est pas là pour
297 apprendre des notions on est là aussi pour éduquer.

298 **Et est-ce qu'on peut éduquer sans donner de soi ?**

299 (*silence*) euh... non je pense pas... non effectivement... oui... j'pense que... on donne
300 forcément de soi en éduquant oui, oui... oui j'pense que c'est pas... euh... c'est pas euh...
301 c'est pas possible de... de séparer ses... (*rire*) enfin... non... oui, effectivement j'pense
302 qu'on peut pas éduquer sans donner de soi mais du coup on peut pas non plus enseigner
303 sans donner de soi... à cause de ça oui.

304 **Alors le risque pour le professeur il peut venir des parents vous l'avez dit mais d'où
305 encore ?**

306 Vous voulez me faire dire de lui-même ? Non, je plaisante (*rire*) mais... non... euh... euh
307 de... (*parle tout doucement*) peut-être de mal faire et de se dire qu'on a mal fait après...
308 (*silence*) Non, je sais pas... pour moi j'pense que c'est ça vraiment c'est pas avoir à faire
309 aux parents qui sont pas d'accord. Les collègues aussi peut-être mais j'pense pas, enfin je
310 vois pas, je m'imagine pas trop comment.

311 **Donc le risque ne vient que de l'extérieur ?**

312 Oui mais après pour moi les parents c'est pas l'extérieur hein, pour moi les parents euh...
313 ils ont leur place enfin... voilà... mais euh... mais non je... enfin après voilà...je... je sais
314 pas c'est possible que ce soit le cas pour des collègues que ce soit au sein même de
315 l'école avec d'autres collègues ou avec le directeur que ça se passe pas bien mais
316 logiquement on est quand même censés être alignés dans les grandes lignes... mais
317 après effectivement dans le détail comme je disais tout à l'heure c'est pas de faire des
318 câlins ou pas aux enfants c'est du détail mais sur les grandes lignes on est quand même
319 censés être d'accord donc euh... pour moi normalement devrait pas y avoir de risque qui
320 vient de l'école enfin. Bon après un dernier truc qui peut faire que les enseignants n'ont
321 pas envie de l'enseigner c'est qu'ils se sentent nuls et ils ont pas envie d'être jugés
322 comme étant nuls s'il y a un truc nul dans le cahier et que les autres disent c'est quoi
323 cette leçon c'est nul !

324 **Jugés par qui ?**

325 Bah jugé par... euh... par là pour le coup par des parents, pas les mêmes ! Mais d'autres
326 parents aussi qui... qui trouvent ça... enfin pas à la hauteur en fait... j'pense pas les
327 collègues après... après tout dépend de l'équipe enseignante mais normalement on est
328 bienveillants avec les enfants on est bienveillants les uns avec les autres, après les

329 parents sont pas toujours bienveillants mais globalement si on est bienveillants avec eux
330 ils le sont aussi avec nous donc euh... voilà c'est...
331 **Donc l'EMC c'est une prise de risque ?**
332 Oui j' pense que c'est une prise de risque. Oui, oui... (*silence puis l'air gêné*) J'en arrive à
333 cette conclusion oui oui.
334 **Il y a une expression sur laquelle j'aurais voulu revenir. Vous avez dit la dernière fois**
335 **que vous étiez « un cordon entre deux prises »...**
336 Ok moi, j'ai pas la retranscription donc euh (*rire*) je m'en souviens pas mais je parlais de
337 l'école et des familles c'est ça ? Ou du savoir et des enfants ?
338 **Vous parliez de votre volonté de ne pas être impliquée en tant que personne dans cette**
339 **relation...**
340 De ne pas donner mes opinions oui... oui... mais... (*silence*) oui après euh... (*silence*)
341 après euh... non mais... (*Sofia est embarrassée*) j'pensais à... j'pensais à des... des...
342 finalement en fait... enfin... c'est pas que euh... les enseignants sont censés être tous
343 (*insistance sur ce mot*) penser pareil mais on a quand même euh... enfin un référentiel de
344 compétences commun de euh... enfin... j'pen... si dans le cas où euh... ce référentiel est
345 vraiment euh... euh... (*Sofia se montre très embarrassée*) compris et... et... et assumé par
346 tous les enseignants dans ce cas là on bah... ce qui pourrait euh... c'est compliqué ce que
347 j'essaie de dire c'est pas clair dans ma tête non plus (*rire*) euh... non mais je veux dire
348 que euh... non parce qu'en fait j' pense que ce à quoi je pensais en disant ça c'était peut-
349 être des idées politiques par exemple euh... ou gauche ou droite là en période d'élection
350 j'ai entendu des enfants dans les écoles t'es allé voté dimanche moi j'ai voté Hamon et toi
351 t'es allé voter bon ça, ça c'est un point de vue personnel enfin... et c'est ce genre de
352 choses ne doit pas transparaître dans l'enseignement en tous cas. Après je pense que
353 normalement les valeurs (*insistance sur ce mot*) qui sont communes à l'ensemble des
354 enseignants devraient... enfin devraient pouvoir transparaître mais du coup c'est pas
355 forcément des choses personnelles enfin... ça devrait (*insistance sur ce mot*) pas être
356 personnel.
357 **Ces quoi ces valeurs communes ?**
358 Bah donc je parlais tout à l'heure de la bienveillance, on parlait de l'égalité filles/garçons
359 parce que je sais qu'à un moment je vous parlais aussi d'une personne qui portait le
360 voile et que bon bah je trouvais ça bizarre qu'elle porte le voile alors que normalement
361 les enfants on leur explique que les signes extérieurs bon bah voilà bon bah c'est à ce
362 genre de valeurs communes que je pense en fait euh... euh... on peut très bien avoir un
363 enseignant musulman, et qui pense que l'homme vaut plus que la femme, ça peut arriver,
364 il peut très bien avoir le concours et voilà. Du moment que, et puis c'est son droit de le
365 penser c'est un exemple vraiment cliché mais voilà, qu'il le pense ok mais ça ne doit
366 pas... il ne doit pas le mettre en place dans la classe. Il doit savoir que quand il vient à
367 l'école le référentiel commun dit égalité filles/garçons justement donc si pour lui euh...
368 les hommes valent plus que les femmes, dans son cadre privé ça le regarde mais à
369 l'école, non, à l'école il est là en tant que non pas musulman ou autre, il est là en tant
370 qu'enseignant et en tant qu'enseignant euh... c'est... les valeurs c'est ça, c'est égalité
371 filles/garçons. Donc euh... c'est ça que je veux dire.
372 **Est-ce que vous diriez qu'avec l'EMC les enseignants sont obligés de se dévoiler ?**
373 (*silence*) J' pense qu'on peut effectivement... enfin... c'est possible mais... obligés je sais
374 pas euh... (*silence*) se dévoiler c'est peut-être un peu fort comme terme mais euh...
375 (*silence*) enfin dévoiler une partie de leur... en partie mais... non je pense pas que je

376 dirais ça en tous cas. Là ça me paraît être exagéré, ça me paraît être exagéré là j'pense
377 qu'effectivement y'a une prise de risque et qu'y a... on fait passer une partie de ce qu'on
378 pense et... et de nos idées mais j'pense que c'est plus minime que se dévoiler réellement.
379 J'pense que... après y'a tellement peu de contrôle sur ce qui se passe en classe que c'est
380 possible que certains se dévoilent mais obligés de se dévoiler non je pense pas c'est
381 possible mais non on n'est pas obligés de se dévoiler pour enseigner l'EMC je pense pas.
382 Je pense que c'est possible mais j'irais pas jusqu'à dire que c'est obligé.

383 **Vous iriez jusqu'où ?**

384 J'irais jusqu'à dire que c'est plus... c'est moins facile de rester voiler que dans d'autres
385 enseignements mais... enfin... je repense à mes élèves de CE2 qui m'avaient demandé
386 d'où j'étais originaire et je leur avais répondu mais euh... que c'était bien d'être fier de
387 ses origines et que c'était pas un tabou mais que en classe on était pas là pour parler de
388 ça et que en classe on était tous français et que c'était ça qui nous intéressait. C'était un
389 peu une pirouette et je m'en suis sortie comme j'ai pu mais...

390 **Parce que vous vous sentiez en danger à ce moment-là ?**

391 Non c'est pas ça c'est que euh... je sais qu'ils sont très euh... enfin ils aiment bien se dire
392 eh toi t'es du Mali moi aussi ok on est en groupe et voilà, bon moi mon père est
393 marocain, j'avais pas envie de leur dire c'est marocain ah bah nous aussi on est
394 marocains alors on a un truc entre nous et les autres sont exclus non enfin là moi j'suis
395 votre maitresse et j'suis française et on est tous français aujourd'hui et maintenant on va
396 apprendre et on parlera, vous parlerez dans la cour entre vous d'où vous venez et
397 pourquoi mais là c'est pas lieu, on n'est pas en train de... on peut créer du lien mais pas à
398 ce niveau là en fait et au contraire, créons du lien mais pas ce lien là en fait, un lien
399 d'enseignant à élèves, d'envie d'apprendre, de transmission, de confiance, de plein de
400 choses mais pas ce lien communautaire qui a pas sa place en classe pour moi. Donc euh...
401 face au public que j'avais je me suis dit non c'est pas euh... je... je vais pas répondre à
402 cette question parce que euh...parce que euh... ça va aller plus loin que juste répondre à
403 la question en fait.

404 **Vous aviez peur que ça aille jusqu'où ?**

405 Bah ce que je vous disais tout à l'heure qu'ils disent attend les marocains c'est mieux
406 parce que la maitresse est marocaine et toi t'es que algérien ou t'es ceci donc t'es pas
407 avec nous enfin ce genre de trucs qu'ils font de toute façon d'eux-mêmes dans la cour
408 mais que... voilà... enfin... je... j'avais... euh... j'avais pas envie qu'on rentre dans ces
409 considérations là en fait.

410 **Parce que ce serait rentrer dans quoi ?**

411 Ce serait rentrer dans... dans du... dans du personnel (*insistance sur ce mot*) qui n'a rien
412 à faire avec l'école pour le coup ou comme quand les enfants me disent est-ce que t'es
413 mariée, est-ce que t'as des enfants bon j'peux leur répondre c'est pas dérangeant en soi
414 de leur répondre mais c'est pas le lieu en fait je veux pas qu'ils s'intéressent à moi en
415 tant que personne mais en tant qu'enseignante avec ce que j'ai à leur apporter, en fait là
416 que je sois marocaine, mariée avec des enfants ou pas je suis là pour eux et pour leur
417 apprendre et... et... et pas pour qu'on discute de ça et je veux pas que ça crée un filtre où
418 euh... en fin que ça soit un obstacle entre justement mon rôle et enfin... enfin que ce soit
419 un obstacle ou un obstacle dans le sens inverse aussi que ça crée un lien qui soit pas le
420 lien que je veux créer en fait c'est pas... j'suis pas leur copine, j'suis pas la copine des
421 parents, j'suis pas la tata, on est là pour euh... j'suis leur maitresse et on est là pour
422 apprendre.

423 **Donc quand vous êtes en classe il n'y a que votre moi professionnel qui est présent ?**
424 Alors c'est impossible forcément parce que je leur fais des blagues, parce que je suis une
425 personne de toute façon donc euh voilà mais y'a des choses que je ne peux pas ne pas
426 filtrer et d'ailleurs c'est pas mauvais de ne pas filtrer enfin c'est pas mauvais le fait que...
427 que je donne de ma personne et que je leur donne de l'affection aussi parfois, par
428 exemple, et j'ai un mal fou aussi à ne pas donner de petits noms alors que je sais que bon
429 bah... voilà c'est... voilà ça m'échappe régulièrement, bon... mais c'est pas grave à la
430 limite.

431 **Alors qu'est-ce qui pourrait vous échapper et qui serait grave ?**
432 Euh... (*silence*) je sais pas (*rire*) je sais pas je me suis pas vraiment posé la question en
433 ces termes là je me suis juste dit que... (*silence*) en fait c'est plus euh... euh... la relation
434 que je veux avoir avec eux, la nature de cette relation que je veux préserver (*insistance*
435 *sur ce mot*) dans le sens où ça reste une relation enseignant/élève et que ce soit pas une
436 relation que je pourrais avoir avec des enfants en dehors de l'école en fait... ou euh...
437 j'aimerais... alors je sais que euh... et moi-même enfant j'étais comme ça j'avais envie
438 d'avoir une bonne note pour faire plaisir à la maitresse, j'avais envie de bien faire pour
439 faire plaisir à la maitresse, je sais que c'est en partie normal mais j'aimerais qu'ils aient
440 envie de faire bien pour eux. Voilà et que ce soit pas justement si tu fais bien tu seras
441 mon petit chéri et si tu fais pas bien je t'aimerais plus et je m'occuperais plus de toi. Non,
442 que tu te trompes, que t'y arrives ou pas de toute façon je suis là pour toi, je
443 m'occuperais de toi mais fais le pour toi et pour être fier de ton travail en fait c'est...
444 c'est... j'ai envie que ça reste à ce niveau-là en fait pas... voilà je pense que c'est ça qui
445 peut être embêtant justement parce que forcément y'a des élèves... on est humain y'a
446 des enfants qu'on aime moins que d'autres, y'a des enfants qui nous énervent, on n'aime
447 pas leurs attitudes, de toute manière ça c'est incontrôlable ça c'est comme ça et ben j'ai
448 envie de lui donner la même chose qu'aux autres t pas moins parce que lui je l'aime pas
449 et qu'il m'énervé donc c'est bin j'm'en occupe pas et toi t'es mignon t'es gentil ok je vais
450 bien m'occuper de toi et tu vas bien progresser cette année et toi tu m'énerves t'es
451 comme ci alors reste dans ton coin voilà. Non j'ai envie qu'il y ait pas cette dimension là
452 qui vienne parasiter le justement l'enseignement... même si après j'me dis oh la la lui il
453 m'a saoulé aujourd'hui bon bah voilà toute la journée je me suis quand même occupée
454 de lui comme si de rien n'était et je l'ai amené à être fier de lui-même enfin j'ai essayé en
455 tous cas et à ce qu'il soit content de son travail. Même si au fond de moi j'apprécie pas
456 tellement cet enfant, lui, il est content de ce qu'il a fait et il a passé une bonne journée et
457 même de toute manière je trouve que c'est un cercle vicieux ou vertueux dans l'autre
458 sens c'est que ces enfants là qui sont un peu... qu'on n'aime pas ou que pour une raison x
459 ou y ils nous renvoient à des choses peu importe plus on est bienveillant avec eux et plus
460 on s'en occupe et plus ils nous renvoient une attitude qui fait qu'on les apprécie aussi
461 donc euh... donc voilà pourquoi je me dis qu'il y a quand même un danger à être trop
462 euh... à être comme on serait en dehors de l'école, à ne pas être un enseignant mais à
463 être juste soi quoi en fait.

Résumé

Ce travail se propose de montrer, dans le champ conceptuel et méthodologique de la psychanalyse, quelle part de désir du sujet et de ses effets subjectifs se joue dans la difficulté, ou le refus, de certains enseignants à enseigner l'Enseignement Moral et Civique à l'école élémentaire.

Le champ analytique offre la possibilité d'une construction de cas unique. Ainsi, l'analyse interprétative des dires de Sofia, enseignante débutante, permet de poser en quoi l'enseignement de l'EMC implique le sujet et ne peut se faire sans qu'il accepte de parler depuis lui, c'est-à-dire depuis son désir.

Fort de ces éclairages, des conséquences et perspectives concernant notamment la formation des enseignants dans cette discipline sont amorcées.

Mots-clés : psychanalyse, EMC, valeur, sujet, désir, injonction

Abstract

This work aims at showing, in the conceptual and methodological field of psychoanalysis, how the subject's desire and its subjective effects are involved in the difficulty or refusal of some teachers to teach Moral and Civic Teaching in Elementary school.

The analytical field offers the possibility of a single case construction. Thus, the interpretative analysis of Sofia's discourse, as a novice teacher, makes it possible to question the way teaching EMC implies the subject and cannot be done without his/her acceptance of speaking "from" him/her, "from" his/her desire.

Based on these insights, some consequences and prospects concerning, in particular, the training of teachers in this discipline would be drawn.

Keywords : Psychoanalysis, EMC, value, subject, desire, injunction