Lien entre histoire de vie et choix professionnel, devenir enseignant peut-il être un symptôme de traumatismes ?

Marius Vuillemin

▶ **To cite this version:**

Marius Vuillemin. Lien entre histoire de vie et choix professionnel, devenir enseignant peut-il être un symptôme de traumatismes ?. Education. 2019. hal-02277498

HAL Id: hal-02277498

https://univ-fcomte.hal.science/hal-02277498

Submitted on 3 Sep 2019

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

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

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

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

Mention 2nd degré, Professeur des Lycées et Collèges, Professeur d'Éducation Physique et Sportive

Lien entre histoire de vie et choix professionnel

Devenir enseignant peut-il être un symptôme de traumatismes ?

Présenté par

Mr VUILLEMIN Marius

Sous la direction de :
Mr MONTAGNE Yves-Félix
MCF 74ème

Année universitaire 2018-2019

SOMMAIRE

I. INTRODUCTION p. 7-11

II. MON IMPLICATION p. 12-25

II.1. Devenir enseignant et plus particulièrement enseignant d'EPS relève-t-il du symptôme ? p. 12-13

II.2. Mon enfance, entre traumatismes et symptômes, quid du « devenir enseignant » ? p. 14-16

II.3. Mon adolescence et le collège, entre traumatismes et symptômes, quid du « devenir enseignant » ? p. 16-17

II.4. Mon adolescence au lycée, entre traumatismes et symptômes, quid du « devenir enseignant » ? p. 17-19

II.5. Ma vie aujourd'hui, entre traumatismes et symptômes, quid du « devenir enseignant » ? p. 20-23

II.6. Quid du « devenir enseignant », symptôme d'une vie traumatisée ? Le « désir d'en saigner », de la plaie béante ; ou bien « devenir « un » n'en saignant plus », pensement sur cette plaie. p. 23-25

III. QUELQUES PRESUPPOSES p. 26-52

III.1. Devenir enseignant, un « méta-symptôme » p. 26-29

III.2. Les traumatismes, faisant du « devenir enseignant » un « d'eux venir en saignant » et du « je suis enseignant » (verbe être), un « Je suis en saignant » (verbe suivre). p. 30

III.3. On est enseignant. Est-ce qu'on naît en saignant ? p. 30-31

III.4. Devenir enseignant, symptôme d'un traumatisme refoulé p. 31-32

III.5. Devenir enseignant, symptôme en tant que demande p. 32-33

III.6. Devenir enseignant, symptôme entre jouissance et narcissisme impliquant le corps p. 33-35

III.7. Devenir enseignant, symptôme de traumatismes vécus avec le monde adulte p. 35

III.8. Devenir enseignant, symptôme du manque p. 36

III.9. Devenir enseignant, la pensée rigoureuse comme symptôme d'une vie traumatisée p. 37

III.10. Devenir enseignant, symptôme en tant que fruit de l'identification à l'enseignant, à l'agresseur, au sauveur, à l'élève p. 37-38

III.11. Devenir enseignant, symptôme d'un « soi élève » traumatisant p. 39-43

III.12. Devenir enseignant en tant que sublimation, symptôme d'un traumatisme dans la sphère amoureuse p. 43

III.13. Devenir enseignant en tant que sublimation en se réorientant professionnellement, symptôme d'un traumatisme dans un métier précédent. p. 43-44

III.14. Devenir enseignant, symptôme d'un traumatisme lié au genre p. 44-45

III.15. Devenir enseignant, un non choix pour « faire comme » les parents et « d'eux venir en saignant » p. 45

III.16. Devenir enseignant, un symptôme en tant que « lieu de fuite » p. 46-50

III.17. Devenir enseignant, un symptôme de l'accroche du sujet à un objet « bouée de secours » lors de son traumatisme. p. 50-51

III. 18 Devenir enseignant, un symptôme du traumatisme d'être divisé par le langage. p. 51-52

III.19. A quoi servent ces présupposés p. 52

IV. QUESTION DE RECHERCHE p. 53

V. LES CONCEPTS CLES p. 54-83

V.1. La psychanalyse p. 54-60

V.1.1. Le sujet divisé entre l'inconscient et le conscient p. 55-57

V.1.2. L'inconscient, le préconscient, le conscient p. 57-58

V.1.3. Le Ça, le Moi et le Surmoi p. 58-59

V.1.4. Le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire p. 59-60

V.2. Le symptôme p. 60-64

V.3. Le traumatisme p. 65-69

V.4. La jouissance. « Etre enseignant », « Etre en saignant », du côté de la jouissance… p. 69-72

V.5. Pulsion et désir. « Devenir enseignant », « d'eux venir en saignant », du côté du désir … p. 73-81

V.6. La demande p. 81-82

V.7. Enseigner, devenir enseignant. L'enseignement, l'enseigne ment. p. 81-83

VI. DEUX AUTEURS FAISANT ECHO A CETTE RECHERCHE p. 84-87

VI.1. Jacques Natanson p. 84-86

VI.2. Claudine Blanchard-Laville p. 86-87

VII. METHODE CLINIQUE p. 88-102

VII.1. La clinique p. 88-89

VII.2. Méthode clinique d'orientation psychanalytique p. 89-90

VII.2.1 Précision d'une conviction p. 91-93

VII.3. Recueil de données p. 93-98

VII.4. L'interprétation de discours p. 98-102

VIII. L'ETUDE DE CAS p. 103

IX. LE CAS MARIE p. 104-141

IX.1. Présentation de Marie p. 105

IX.2. Construction du cas p. 105-134

IX.2.1. Ce que Marie dit d'elle p. 105-111

IX.2.2. Ce que Marie dit de sa famille p. 111-115

IX.2.3. Ce que Marie dit de ses collègues p. 115-116

IX.2.4. Ce que Marie dit de ses élèves p. 116-119

IX.2.5. Ce que Marie dit de l'EPS p. 119-124

IX.2.6. Ce que Marie dit du traumatisme de la mort de sa mère p. 124-128

IX.2.7. Ce que Marie dit du traumatisme de l'agression sexuelle p. 128-134

IX.3. Marie parle de l'influence de ses traumatismes sur son devenir enseignant et sur la façon d'exercer son métier p. 135-141

X. DISCUSSION p. 142-168

X.1. Devenir enseignant en tant que symptôme de ses traumatismes pour éviter que les élèves ne les vivent à leur tour. p. 143-144

X.2. Devenir enseignant en tant que symptôme du traumatisme du décès de la mère et de son « désir fantôme » p. 145-146

X.3 Devenir enseignant via une multitude de groupes utilisés comme des objets transitionnels, en tant que symptôme de ses traumatismes. p. 147-148

X.4 Devenir enseignant en tant que symptôme de ses traumatismes, un « lieu de fuite » idéal pour « voir, se faire voir, être vu » p. 149-150

X.5 Devenir enseignant en tant que symptôme de ses traumatismes pour cacher sa féminité p. 151-152

X.6. Devenir enseignant, un « lieu de fuite » idéal pour une « jouissance du blabla. », symptôme de ses traumatismes. p. 153-154

X.7. Devenir enseignant, un « lieu de fuite » idéal pour parvenir à se faire aimer, symptôme de ses traumatismes. p. 155-156

X.8. Des traumatismes qui impactent aussi la structure de Marie et sa manière de mobiliser le langage. p. 157

X.9. L'« AS », un signifiant maître p. 158-159

XI. MON IMPLICATION EN COURS DE RECHERCHE p. 160-168

XI.1. Marie, son Réel, son transfert et moi. p. 160-161

XI.2. Des difficultés p. 162

XI.3. Je connais mieux la question du viol p. 162

XI.4. Un parallèle surprenant ente moi et Marie p. 163

XI.5. Un lien entre mon « devenir enseignant » et mes traumatismes p. 163-164

XI.6. « Devenir enseignant », un « lieu de fuite » face à l'abandon p. 164

XI.7. « Devenir enseignant », un « lieu de fuite » propice à la parole p. 165-168

XII. PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES p. 169-174

XII.1. Retrouver le désir d'enseigner, d'en saigner p. 170-171
XII.2. Retrouver le sens p. 172
XII.3. Relativiser au jour le jour p. 172-173
XII.4. Mieux guider et accompagner l'élève dans son orientation p. 173
XII.5. Garder une âme d'élève p. 174

XIII. CONCLUSION p. 175-176

XIV. BIBLIOGRAPHIE p. 177-184

XV. ANNEXES p. 185-241

XV.1. Entretien 1 p. 185-203
XV. 2. Entretien 2 p. 204-222
XV. 3. Entretien 3 p. 223-241

RESUME 4ème couv

I. INTRODUCTION

Le 12 février 1989, le président de la République F. Mitterand est l'invité de l'émission « sept sur sept » sur TF1. A un moment où la politique française accorde une grande importance à l'éducation nationale, monsieur le président prononce alors ces quelques mots : « Etre enseignant, ce n'est pas un choix de carrière, c'est un choix de vie ». Aujourd'hui cette phrase raisonne particulièrement en moi. A fortiori, je suis en passe de devenir enseignant d'EPS et je ne suis pas réellement satisfait par les explications que je donne à ce « devenir ». Il est évident que je suis passionné par le sport en général, que j'aime avoir des interactions. En revanche je reste persuadé que si je n'avais pas choisi de devenir enseignant d'EPS, j'aurais été enseignant d'autre chose. En somme, j'ai besoin de devenir enseignant, mais quels sont les déterminants de ce « choix » professionnel ? J'ai le sentiment que des raisons plus profondes me poussent à le devenir, c'est pourquoi la psychanalyse m'intéresse particulièrement pour tenter de trouver des réponses là où d'autres sciences se refusent d'aller chercher. Mon étude tente alors d'éclaircir un peu de ce qui nous fait devenir enseignant veut contre balancer l'affirmation de Rochex (1995) qui dit qu'on sait « fort peu de choses sur l'entrée dans le métier d'enseignants du second degré ».

Blanchard Laville (2001) pose d'ailleurs cette question : « qu'est ce qui décide du choix vocationnel ? ». Cette formulation m'intéresse évidement de par sa contradiction. Une vocation au sens commun suppose que le sujet ne se l'explique pas, qu'il est « voué à », comme si quelque chose d'étranger l'avait choisi à sa place, comme si il était spectateur du chemin qu'il prend. Or, peut on encore utiliser le mot « choix » dans ce cas ? Là est la contradiction.

Il l'a bien choisi oui, mais la partie de lui, responsable de ce « choix » n'est peut être pas accessible, je peux alors me demander si son inconscient ne serait pas à l'origine de ce « choix ». En ce sens, Freud (1926a) affirme que l'inconscient est inaccessible, associé à des événements trop douloureux. Je peux alors faire interagir ces idées en me demandant si il n'existerait pas un lien entre l'histoire de vie et le « choix » professoral dans une perspective où cette histoire, qui parfois fait subir au sujet d'importants traumatismes, donnerait des raisons inconscientes au sujet de devenir enseignant et plus particulièrement enseignant d'EPS ce qui rapprocherait ce « devenir enseignant » de la notion de symptôme. « Le sujet se découvre produit de son histoire, notamment de son histoire familiale, en tant que cette histoire lui a fourni à la fois des déterminants symboliques et des expériences traumatiques singulières (Brousse, 1997). En poursuivant ce raisonnement, le fait de devenir enseignant et plus

particulièrement enseignant d'EPS relèverait du symptôme, le sujet serait voué, conduit à devenir enseignant en fonction de traumatismes antérieurs et de fait, confirmerait la formule de Freud (1933) selon laquelle « le moi n'est pas maître dans sa maison » et celle de Blanchard Laville (2001) selon laquelle « les sujets ont leurs raisons ».

Pour poursuivre une réflexion philosophique sur « le choix », Spinoza (1674) écrit : « J'appelle libre, (…) une chose qui agit par la seule nécessité de sa nature », « contrainte, celle qui est déterminée par une autre à exister ». Ici, selon ma recherche, je veux savoir si devenir enseignant est un symptôme de traumatismes antérieurs inconscients qui peuvent pousser le sujet à devenir enseignant, au détriment des explications conscientes qu'il s'en donnera. C'est-à-dire que du point de vue de Spinoza (1674) nous ne pouvons encore une fois pas parler de « choix » car le sujet est « contraint, déterminé par un autre », son inconscient, à devenir enseignant. On pourrait ainsi parler d'un « choit » professionnel selon moi puisque le sujet « choit », du verbe choir, il tombe enseignant, malgré lui, comme il tombe amoureux. Blanchard-Laville (2001) témoigne elle-même et raconte qu'elle devient enseignante de mathématiques puis chercheuse « malgré elle ». Spinoza (1674) décrit métaphoriquement que la pierre roule parce qu'elle a subi une impulsion et croit qu'elle roule parce qu'elle n'a conscience que ce n'est que grâce à ses efforts, l'impulsion n'ayant plus lieu dans le présent. Et bien, pour ma recherche, le sujet subi une impulsion, qui le guide vers « devenir enseignant » et il se persuade avec des justifications conscientes qu'il devient enseignant parce qu'il l'a décidé pour une raison ou une autre, puisque le traumatisme qui le guide inconsciemment par là ne le concerne plus consciemment dans le temps présent.

Le symptôme peut s'entendre comme étant un élément signifiant de la structure. Montagne (2017) décrit bien ce qu'est le symptôme dans une perspective plus large : « Le terme symptôme « est emprunté au langage médical. Il désigne le signe qui vient manifester une dysfonction, ou une lésion dont la cause cachée doit être identifiée » (dictionnaire Robert). En d'autres termes, il traduit finalement quelque chose de plus profond et de plus grand ce qui me permet d'en faire une analogie : il représente seulement la partie émergée de l'iceberg. Le symptôme est finalement l'expression visible et sociale de la vérité du désir inconscient du sujet. Je reviendrai en profondeur sur ce terme mais il me semble intéressant de souligner d'hors et déjà que « le symptôme se constitue en message adressé à l'autre » selon Blanchard Laville (2001). Par conséquent, devenir enseignant pourrait constituer une demande liée à des traumatismes antérieurs. Dans cette même veine, Laplanche et Pontalis (1967) rappellent que les traumatismes sont des « événements de la vie du sujet qui se définit par leur intensité, l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre adéquatement, le bouleversement et les effets

pathogènes durables comme les symptômes qu'ils provoquent dans l'organisation psychique ». Il n'est difficile d'établir un lien de cause à effet entre le traumatisme et le « devenir enseignant » en tant que potentiel symptôme. De surcroît, en évoquant le « déjà-là », Terrisse (1997) pose ces mots : « la religion de chacun c'est son enfance ». Dans le cas éventuel d'une enfance traumatisée, ne semblerait-il pas plausible que cette religion guide à devenir enseignant, en tant que symptôme ? Par ailleurs, il est intéressant de préciser que ce concept de « devenir enseignant » en tant que symptôme est particulièrement complexe à étudier et plurivoque, étant donné la subjectivité de chacun. Forget (2009) écrit que « les manifestations de souffrance de chacun (symptômes) ne sont plus organisées comme nous sommes habitués à les concevoir », ils « ne sont plus organisés comme une demande d'aide du sujet pour obtenir un soulagement de sa souffrance ». Ce « devenir enseignant » se trouve alors être particulier à chaque sujet, « le symptôme est comme le rêve, un rébus plurivoque, une « Parole bâillonnée » qu'il faudra révéler au symbolique » (Labridy, 1997). Loridan-Ivens dans son roman en 2008 tient cette belle formule « on a l'âge de son traumatisme ». En écrivant cela, elle pointe l'importance que peut prendre celui-ci dans la vie d'une personne au point de commencer à compter son âge à partir de celui-ci. Mais.. Depuis quand savez vous que vous voulez devenir enseignant ?

Fort de ce cheminement, cette recherche va s'attacher à savoir si devenir enseignant et particulièrement enseignant d'EPS est un symptôme de traumatismes antérieurs. Pour aller plus loin et définir un peu plus, je veux savoir si devenir enseignant est un symptôme de ce qui est communément considéré comme une violence, une infraction dans le sujet qui le perturbe, le désorganise de manière brutale et à long terme. En résumé je veux savoir si le traumatisme désorganise – ou organise finalement ? – suffisamment le sujet pour le faire devenir inconsciemment enseignant, symptôme de son traumatisme.

En effet, cette problématique rappelle plus largement celle du lien entre histoire de vie et « choix » professoral évoquée précédemment et m'amènera aussi à réfléchir à plus grande échelle aux déterminants du « choix » professionnel. Le mot « choix » sera mis entre guillemets le plus souvent possible dans cette recherche dans un sens courant, puisque du point de vue de ma recherche, ce n'est pas un choix du libre arbitre du sujet de devenir enseignant mais un symptôme, guidé par un traumatisme. Pour reprendre les mots de Guegen (2018) « on cherchera à interpréter le symptôme (ici devenir enseignant) comme un message bloque à faire parler. L'analyse (ici mes travaux de recherche) cherche alors le déchiffrage du symptôme, en retrouvant son sens dans l'histoire du patient (ici spécifiquement dans ses traumatismes) ». Mon rôle de chercheur est de devenir un « défricheur déchiffreur de signes » (Duvillard, 2016).

Pour ajouter une pierre à l'édifice, et terminer cette introduction, il est possible de se questionner. Je cherche à savoir si devenir enseignant pourrait être un symptôme de traumatismes. Une question qui à première vue a pu en surprendre quelques-uns. Mais en parcourant mes lectures je me rends compte que Basco (2000) rapporte les conclusions d'un rapport du ministère de l'éducation nationale de 1987 mettant en avant la singularité du « sens donné au travail » par les enseignants en comparaison avec les autres professions. Ce rapport pointe notamment que ce métier spécifiquement déclare avoir besoin d'épanouissement et avoir besoin – un désir dans notre champ - d'affection. De plus, Bruinsma et Jansen (2010) montrent que la motivation consciente des enseignants du primaire notamment la plus prépondérante est l'altruisme, ils cherchent à aider les autres, à être utiles. Dans ce cas, ce n'est effectivement pas l'attrait pour une discipline mais bien quelque chose de l'humain que ces enseignants du primaire recherchent puisqu'ils enseignent l'ensemble des disciplines. Serait-il une coïncidence ? Recherche d'épanouissement et désir d'affection ne pourraient-ils pas représenter deux facettes du « métasymptôme » qu'est ce métier pour des sujets traumatisés auparavant ? Est-il une coïncidence d'observer que ce métier d'enseignant est particulièrement composé de sujets qui expriment de manière symptomatiques leurs traumatismes indirectement ? Ces « en saignants » cherchent-ils finalement à s'aider eux-mêmes ? Pourquoi ces sujets spécifiquement ont-ils choisit cette profession ? Ce constat se reflète aussi dans les propos de Lantheaume et Hélou (2008) selon lesquels « chez les enseignants, la souffrance ne se dit pas, par honte, par manque de temps, par peur d'être mal noté ». Une profession qui va mal et qui mérite selon ces auteurs le titre de leur ouvrage « la souffrance des enseignants ». Hélou (2008) parle de l'usure morale des enseignants, Gaubert (2003) du « syndrome d'épuisement ». Horenstein (2006) montre lui qu'un tier des enseignants déclarent un état anxieux, un sur dix sont en dépression, et il précise que les maladies du stress sont plus fréquentes chez les enseignants que dans la population générale. Ne serait il pas envisageable que ces enseignants saignent de traumatismes qui précèdent leur « devenir enseignant » et que ce devenir ne soit qu'un symptôme de ceux-ci ? Qu'est ce qui pousse les sujets dans ce « désir projet » (Bonnet, 2016) de devenir enseignant jusqu'à en souffrir ou à en être épuisé ? Ce projet qui est considéré comme « prioritaire par rapport à tous les autres » et qui peut priver « le sujet d'autres satisfactions indispensables à son épanouissement » ? (Bonnet, 2016)

Inhérent au concept de désir, « devenir enseignant » est alors une formule intéressante parce que le sujet n'est jamais complet, il ne devient jamais totalement, enseignant, il s'agit d'un processus qui dure une vie, ce qui entretient le désir de le devenir car « un sujet qui serait « complet » ne désirerait pas » (Assoun, 2016).

Pour poursuivre cette réflexion, le désir est aussi le désir de l'Autre (Lacan, 1966a), c'est-à-dire un désir d'un autre sujet qui n'est plus là, mais un désir qui continue à exister pourtant. Par conséquent nous pouvons nous demander si devenir – ou d'eux venir – enseignant ne serait pas un symptôme de la jouissance, du désir de l'Autre ? Devient-on un jour, pleinement enseignant ? Un enseignant absolu ? Devenir enseignant serait-il alors à concevoir comme un désir infini ?

Le sujet est une personne, unique, qui n'est pas personne. Il est subjectif et son « devenir enseignant » l'est aussi. L' « enseignant est une personne » et tout au long de cette étude, l' « enseignant ne sera jamais traité comme un moyen, comme une chose, mais comme un sujet à qui l'on rend sa valeur et la dignité de l'être » (Abraham, 1984) en s'intéressant à son « devenir enseignant » à lui.

Cette étude tentera d'apporter un éclairage et des éléments de réponses au « devenir enseignant » de chacun d'entre nous, que vous soyez étudiant en formation, enseignant expérimenté, que vous viviez votre « adolescence professionnelle » (Bossard, 2009), ou bien encore que vous embrassiez la carrière d'enseignant suite à une réorientation professionnelle. A ce sujet, de plus en plus d'enseignants embrassent cette carrière suite à une réorientation. (Tigchelaar et ses collaborateurs, 2010). Au filtre de cette étude, ces sujets ont potentiellement eu plus d'occasions de vivre des traumatismes au cours de leur vie de pré-enseignant ou de pré-en-saignant les guidant vers ce métier ; de même, cette réorientation, aussi difficile qu'elle soit lorsque le sujet est un adulte avec une vie (de famille) stable semble être d'autant plus un « choix » inconscient puissant, qui mérite ce changement de vie radicale, d'un « devenir enseignant » fondamental pour le sujet.

Je présenterai ci-suit mon implication, quelques présupposés et puis je développerai les concepts clefs de certains auteurs avant d'évoquer les éléments les plus proches du terrain que sont le cas étudié, les perspectives professionnelles de ma recherche et mon implication au sein de celle-ci.

II. MON IMPLICATION

Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, 1949

« L'incompréhension du présent nait fatalement de l'ignorance du passé ».

L'incompréhension de mon « devenir enseignant » présent nait-elle alors de l'ignorance de mon passé ?

II.1. Devenir enseignant et plus particulièrement enseignant d'EPS relève-t-il du symptôme ?

Voici la question que je me pose lorsqu'un jour je cherche à faire le listing des bonnes raisons pour moi de devenir enseignant et enseignant d'EPS en cette année de concours. Il y a pléthore d'arguments sur ma feuille mais aucun d'entre eux ne me satisfont pleinement. Je les trouve superficiels et trop évidents, trop universels. On peut à titre d'exemple y lire « j'aime le sport en général », « j'aime le contact avec les jeunes », « j'aime transmettre ». Je serais prêt à parier que nombre d'enseignants inscriraient ces mêmes raisons spontanément si la question leur était posée. Or, ce que je cherche est une réponse personnelle, ma raison, celle qui est évidente pour moi mais dans laquelle les autres ne se retrouvent pas spontanément. A ce propos, Krieshok (2009) écrit que « le choix d'une carrière professionnelle est aujourd'hui reconnu comme le produit de processus tant rationnels qu'inconscients » ce qui légitime la place de la psychanalyse dans ma question. Labridy (1997) écrit que « la psychanalyse part du postulat que l'activité motrice a une cause inconsciente qui ne se confond pas avec le sens que le sujet lui donne consciemment », j'écrirai pour mon travail que « la psychanalyse part du postulat que le « devenir enseignant » a une cause inconsciente qui ne se confond pas avec le sens que le sujet lui donne consciemment. » Jaurès (1964) écrit qu'« on enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est ». Et bien au filtre de ma recherche, je peux comprendre qu'on ne devient pas enseignant pour ce que l'on sait ou ce que l'ont croit savoir : on devient enseignant et on ne peut le devenir que pour ce que l'on est. Et encore, pour revenir au traumatisme et à cette belle formule en l'écoutant différemment, on n'en saigne pas de ce que l'on sait ou de ce que l'on croit savoir : on n'en saigne et on ne peut en saigner que de ce que l'on est. Dan Millman dans son roman en 2009 tient cette formule « incarne ce que tu enseignes, et n'enseignes que ce que tu incarnes ». Dans mon étude, le sujet devient enseignant, comme incarnation de ses traumatismes intimes. Je peux penser qu'il incarne ce qu'il enseigne, ou bien plus, il incarne « ce qu'il en saigne », « ce de là

où il saigne » en devenant enseignant en tant que symptôme d'un traumatisme. Il s'agit, en reprenant une belle formule de Michel FIZE (2006), de « mieux connaître pour mieux comprendre et mieux comprendre pour mieux aimer » mon devenir enseignant.

Compte tenu de la subjectivité de la réponse que je cherche et de mon renoncement à me contenter de réponses universelles, j'ai pour toutes ces raisons été attiré par la psychanalyse qui s'intéresse à la subjectivité du désir, à l'inconscient, à l'enfoui, au sujet lui-même sans tirer vers la généralisation. Par ailleurs, je me rends compte que cette discipline m'apporte un nouveau regard sur mon parcours et me permet de formuler des réponses possibles à toutes mes questions auxquelles je n'aurais sans doute jamais pensé avant.

Pourquoi penser que devenir enseignant pourrait être un symptôme d'un traumatisme antérieur ? En cherchant les raisons qui me poussent à devenir enseignant et en retraçant mon parcours, je me rends compte que le chemin que je prends est singulier au sein de ma famille. Je me rends également compte qu'il est parsemé d'embuches, que j'ai surmonté un grand nombre de traumatismes variés. Ces derniers pèsent lourdement sur ma vie et sur la personne que je deviens au jour le jour et il m'est apparu évident de faire le rapprochement : si ces traumatismes me construisent, si ma vie n'existent qu'avec eux, si la personne que je suis est étroitement liée à ceux-ci, il ne m'apparaît pas impensable de postuler que devenir enseignant puisse être un symptôme de ces nombreux traumatismes.

Après avoir discuté ma question de recherche, il me semble intéressant de présenter mon implication selon les concepts même de ma question de recherche. Je vais alors chronologiquement et sans trop m'étendre sur chaque point parcourir ma vie de mon enfance à aujourd'hui en passant par mon adolescence. Je décrirai pour chaque période ce qui s'apparente à des traumatismes, à des symptômes et à mon parcours atypique ainsi qu'au « choix » de devenir enseignant pour tenter d'illustrer en quelque sorte pour chaque période, la question de recherche qui m'anime, ce « point d'énigme perturbateur » pour reprendre l'expression de Ciccone (2013). Du reste, je précise que ces événements ne sont pas exhaustifs mais qu'ils permettent simplement d'illustrer brièvement mon parcours.

II.2. Mon enfance, entre traumatismes et symptômes, quid du « devenir enseignant » ?

Je vais tenter de faire le lien entre des événements qui peuvent être jugés comme potentiellement traumatisants, des symptômes qui ont pu se remarquer à ce moment et l'impact sur mon parcours que je jugerai comme atypique et sur éventuellement mon « devenir enseignant ». Il s'agira donc de mettre en pratique un certain « après coup » selon Blanchard Laville (2002), en d'autres termes, « regarder dans mon trajet passé à la lumière d'aujourd'hui en essayant de lui conférer un sens, de l'élaborer à la lumière du présent ».

En premier lieu, je suis le dernier des trois garçons de mes parents. Peut être que cette simple naissance peut déjà constituer un traumatisme, celui d'être le dernier. D'ailleurs, n'est-il pas dérangeant ce terme de « dernier de la famille » ou « du petit », éternellement dernier de la fratrie au moins, éternellement plus petit que ses grands frères. Le dernier est celui qui fait tout après les autres et qui doit marcher dans leurs pas. Il ne créé rien, il ne découvre pas, il suit, il doit « faire comme » ou faire aussi bien. Il est en retard chronologiquement, sur les autres qui ont grandi et qui ont déjà tellement construit avant lui. Alors en tant que « petit dernier », si je veux exister individuellement, je ne dois pas me conformer et faire différemment, comme par exemple faire du sport, ne pas fumer, ne pas boire, passer le bac S et faire de longues études pour devenir enseignant d'EPS. Etre le dernier pour moi a donc été une force et fait mon originalité à laquelle je tiens particulièrement. Chacun de ces éléments spontanément écrits - et il y en aurait beaucoup d'autres - sont propres à moi et n'ont aucun point commun avec les autres membres de ma famille. Par ailleurs, sur le même sujet, Wolff (2012) montre que plus la famille est nombreuse, moins elle a de capital et moins elle a d'argent pour chaque membre, moins elle est riche et plus elle s'appauvrie. Etre le dernier de la famille c'est aussi, dans une famille modeste, agrandir par soi même la famille et peser négativement sur elle en l'appauvrissant. Wolff (2012) montre qu'il y a de vrais avantages à avoir une famille nombreuse ; les grands développent des compétences particulières, ils s'occupent des plus petits. Du reste, de qui est ce que je peux m'occuper, moi le dernier ? En suis-je donc capable ? Ma responsabilité, mon importance en termes de rôle à jouer n'est-elle pas amoindrie ? Je peux nuancer ces questionnements puisqu'il n'y a selon moi pas de déterminisme, je ne suis pas voué à être triste simplement de par ce rang dans la famille et je ne suis pas dans cette publication exhaustif à propos de mes traumatismes. D'ailleurs, Rohrer et ses collaborateurs (2015) montrent qu'il n'y a pas de lien entre le caractère et le rang de naissance. Le caractère, comme

l'état moral évolue, au fil de la construction du sujet. Cette étude va dans le sens inverse de nombreuses autres publications qui tentaient de généraliser ce qu'est un aîné ou un cadet.

Je continue ici en précisant que je n'ai aucun souvenir de la période précédent mes 5 ans, année de séparation définitive de mes parents. Cette séparation ainsi que la garde alternée qui s'en suit peut dans une autre mesure relever du traumatisme également même si je qualifierais mon enfance comme une enfance heureuse, insouciante. Nota bene : mes parents ont subi eux-mêmes de lourds traumatismes familiaux, ils sont notamment tous les deux prématurément orphelins et n'ont pas de frère et sœur ; je ne développerai pas leurs traumatismes - aussi nombreux soient ils – et je me concentrerai sur ceux qui ont pu m'impacter plus directement. Comme je vous le décris, les traumatismes que j'ai connus sont subjectifs mais sont pour les plus importants des traumatismes familiaux qui sont donc partagés. La chanteuse, actrice, réalisatrice, scénariste et productrice québécoise Carole Champagne dans une émission de télévision canadienne « Contact, l'encyclopédie de création », pense que « les plus grands traumatismes, pour n'importe qui au monde, ce sont des traumatismes familiaux ». Je peux nuancer cet avis puisque le traumatisme est subjectif et le sujet ne décide pas d'être plus ou moins traumatisé par tel ou tel événement. Il est possible selon moi qu'un déménagement ou un autre événement à priori bénin traumatise davantage un sujet en particulier que la perte d'un de ses parents par exemple. Pour revenir à ceux (ou ce) qui me concernent, il n'est pas rare pour moi et mes frères durant mon enfance de voir mon père alcoolisé et de me rendre compte de son ivresse, ne parvenant parfois plus à rester debout devant nous. Voilà un traumatisme supplémentaire et des images qui restent accessibles pour moi. Mon père est à ce moment là dépressif, ne supportant pas la rupture entre autres, l'alcool est une de ses solutions pour supporter.

Il faut à ces traumatismes y associer certains symptômes que je remarque dans cet « après coup » comme des crises alimentaires, il m'arrive de me cacher pour engloutir de grandes quantités de nourriture ce que nous définirons comme de la boulimie. De même, je me découvre en cette fin d'école primaire une passion pour le football qui ne me lâchera pas, je joue tout le temps, dans la cours de l'école, dans les garages de la rue de mon père, dans mon premier club. Il faut d'hors et déjà considérer que le sport et la nourriture sont dès ce jeune âge deux échappatoires qui sont encore d'actualité aujourd'hui. Ces potentiels symptômes ne sont pas sans rappeler non plus une sorte de cleptomanie, un plaisir que je trouve dans le vol lui-même à ce moment, plus que dans l'objet volé en soi, des bonbons aux stylos chez des amis.

Je m'engage donc dès mon enfance sur le chemin du sport, « je ne fumerai pas » contrairement à ma famille, deux éléments qui font dès mon enfance que mon parcours est atypique dans cette famille elle-même atypique.

Je me permets ici un aparté, il est facile de remarquer que dès le plus jeune âge, la boulimie – manger, engloutir, dévorer – et le « être différent » ont une place grandissante pour moi. En réfléchissant sur le lien entre ces deux éléments, je pense aux travaux de Anzieu (1975) qui évoque le « fantasme de dévoration » : la peur d'être mangé, de disparaître, de perdre son identité dans celle du groupe. Et si, finalement, manger et engloutir ne serait pas pour moi une échappatoire pour m'empêcher moi-même d'être englouti dans l'identité de ma famille ou celle de « fils », lié avec ce désir fort de toujours vouloir être différent des autres ? « Devenir enseignant » ne pourrait-il pas pour moi représenter un « lieu de fuite » (cf. III.16.) pour parvenir définitivement à ne pas être dévoré par l'identité du groupe classe ?

II.3. Mon adolescence et le collège, entre traumatismes et symptômes, quid du « devenir enseignant » ?

L'insouciance de l'enfance va rapidement s'estomper et je vais vite plonger dans l'adolescence, cette période où nous quittons l'enfance dès l'hiver de mon année de sixième. Effectivement, ma mère vient me chercher au collège – ce qu'elle faisait rarement – ce lundi soir et je crois que cela était pour me gronder à cause des bêtises que j'aurais pu faire, peut être que la vie scolaire l'aurait jointe. Mais non. J'apprends ce soir là que mon père a fait ce qu'il nous a répété à tous pendant longtemps mais ce que nul ne veut jamais croire, mon père a décidé que sa vie devait s'arrêter là. Une de mes premières réflexions sera « il ne viendra plus jamais me voir jouer au foot ? », du haut de mes 11 ans et dans le brouillard que peut créer la situation. Ce grand traumatisme ne me fait pas pour autant arrêter le football auquel je ne fais que de penser et je continu à être l'« élève moteur » de mes classes de collèges, leader du groupe, j'aime être suivi même si je ne guide pas forcément mes camarades dans le sens d'apprentissages scolaires. Je suis très bon élève.

Nous pouvons peut-être trouver un « devenir enseignant » dans ce besoin, ce désir, ce plaisir pour moi de guider, d'être suivi, dès le plus jeune âge. Je me souviens que j'aime déjà enseigner, j'écris des interrogations de mathématiques sur les additions et les soustractions simples que je donne et que je corrige à un ami plus jeune que moi, j'apprends à un enfant que je ne connais pas à patiner lors d'une après-midi à la patinoire, spontanément, naturellement. Je me souviens même de sa mère qui me remercie. J'élabore des exercices de football pour

aider un voisin plus petit que moi à « mieux marquer des buts » dans le garage ouvert, cage improvisée devant la maison. J'ai entre 8 et 14 ans et je n'ai la maîtrise dans aucune des disciplines ci-dessus mais j'aime enseigner, sans encore le savoir.

La fin de collège pour moi se solde par un déménagement en Espagne seul avec ma mère, nous partons pour vivre là-bas, loin de ma famille, en Andalousie, mais nous ne resterons que 4 mois. Cette acclimatation peut pour moi encore s'assimiler à un traumatisme, plongé dans un collège espagnol, dans un club de football, dans un pays, dans une langue et une culture nouvelle. Si nous pensons qu'un déménagement peut être traumatisant, voici un nouvel argument puisque depuis la mort de mon père, ma mère - et moi par conséquent - déménage tous les deux ans voire même chaque année, dans notre ville ou même dans le sud de la France après mon entrée en faculté.

J'ai néanmoins le sentiment que l'expérience de l'Espagne m'a beaucoup apportée, je me vois même enseignant d'espagnol en France ou inversement. J'ai 15 ans. Néanmoins, la discipline alimentaire et sportive que je m'impose me fait vaciller entre boulimie et anorexie. Fize (2006) rapporte à ce propos une étude de l'INSERM (Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale) en 2003 annonçant qu'un enfant sur huit souffrirait de troubles mentaux dont la boulimie ou l'anorexie font partie. Aussi, je ressens mon perfectionnisme de plus en plus fort et j'ai du mal à vivre avec lui, j'organise chacune de mes journées à la minute près, je ne m'autorise aucun faux pas. J'obtiens à mon retour en France mon brevet dans la classe de 3ème C, tous mes anciens amis ont demandé à ce que je réintègre en cours d'année leur classe et pas une autre.

II.4. Mon adolescence au lycée, entre traumatismes et symptômes, quid du « devenir enseignant » ?

La période du lycée est pour moi celle de nouveaux traumatismes. Mes frères, ont pris leur indépendance et je suis seul avec ma mère à la maison. Les relations entre eux sont très difficiles, chacun de plus en plus violent envers l'autre. Pris entre la folie de ma mère et mes frères, une décision est prise : celle de me placer dans un foyer pour l'année de seconde, pour me tenir loin de cette ambiance. Ma mère se réfugie dans l'alcool parfois et enchaîne les mauvaises fréquentations durant mon lycée, contre lesquelles je suis toujours virulent. Ce placement est un nouvel événement traumatisant, je suis isolé dans une maison avec des jeunes qui ont tous une enfance bien plus difficile que la mienne, je n'ai rien à faire ici à part peut-être me lier d'amitié avec un des adolescents et partager le chemin du lycée ensemble.

Cette année de seconde se passe très bien scolairement pour moi, je suis assidu et je suis à nouveau leader de notre classe, dans les premiers comme souvent. Je poursuis le football dans un nouveau club et je me découvre une nouvelle passion, celle du kickboxing que je pratique jusqu'à l'excès, jusqu'au sur entrainement. J'intègre rapidement la classe de section sportive en première. Les épisodes boulimiques eux se multiplient, en concurrence avec l'anorexie appuyée par les contraintes de poids de l'activité boxe. Je suis très perfectionniste et la discipline que je m'impose partout et pour tout est difficile à gérer. Sauret (1997) elle-même précise que « le poids à ne pas franchir est objectivement déterminé – dans l'activité boxe – mais donne lieu à des conduites alimentaires mettant en jeu une jouissance orale (anorexie, boulimie…) ». L'anorexie, selon une étude de l'INSERM rapportée par Michel FIZE précédemment, ne touche d'ailleurs que 1% des adolescents de 12 à 19 ans. Il semblerait que dans l'après coup, je me rende compte que cette activité, tout comme l'activité musculation que je pratiquerai et qui imposent des « limites chiffrées » de poids, sont de nouveaux potentiels « lieux de fuites » (cf. III.16) inconscient qui me permettent de satisfaire ces pulsions boulimiques entre autres. Je me permets dès lors, un parallèle avec le CAPEPS qui lui aussi d'une certaine manière donne une « limite chiffrée », celle du nombre de postes, et qui éventuellement a pu me poussé à poursuivre certains excès.

Concernant mon avenir, je me renseigne envers chaque enseignant pour savoir comment on devient enseignant de chaque discipline. Peut être qu'une partie de moi sait ce que je ferai plus tard. Je me rêve également entraîneur de football et lorsque je joue seul dans ma chambre aux jeux vidéo de football, je me prends très au sérieux, je prends des notes, je parle seul, de schémas tactiques et j'en passe. Je fais tout seul mes discours d'avant match, je parle à mes joueurs ou en conférence de presse, en pyjama devant la télé. Je travaille déjà cette posture.

Pour ajouter une pierre à l'édifice, je dois bien sûr parler des deux dernières années de lycée qui sont pour moi celles du retour chez ma mère, où rien a changé. Les disputes sont presque quotidiennes pendant deux ans, les mauvaises fréquentations de ma mère me pèsent et m'empêchent de me sentir chez moi, ma mère perd son travail et se laisse glisser dans cette mauvaise dynamique. Ces mauvaises relations avec ma mère sont intéressantes à regarder à la lumière de Winnicott (1959) qui montre que « l'attachement de l'enfant à sa mère et la qualité du lien influe sur les relations sociales futures ». Ce mauvais lien m'a -t-il amené à désirer en construire de meilleurs avec tout le monde autour de moi ?

Pour toutes ces raisons, je comprends que mes crises de boulimies s'intensifient, je me donne désormais complètement dans la salle de sport où mon frère m'a offert l'abonnement, je sèche énormément de cours pendant ces deux ans. Ces constats rappellent à nouveau les travaux

de Winnicott (1959) qui écrit que « le jeune qui commence à se percevoir comme un être indépendant, distinct de sa mère, se sent parfois plus en sécurité avec un « objet transitionnel » comme un « doudou ». La nourriture, le sport, les études aujourd'hui et mon « devenir enseignant » ne sont-ils pas des « objets transitionnels » potentiels qui me suivent depuis la mort de mon père et même avant, depuis qu'inconsciemment peut-être j'ai compris que je devrais devenir indépendant très vite ? Dans la même veine d'idée, Keefer (2012) montre que les sujets sont plus attachés à leurs biens quand ils se sentent moins en confiance avec les personnes qui comptent pour eux. Suis-je alors d'autant plus attaché à mes objets transitionnels ? Est-ce que le manque de confiance envers mes proches parfois m'a attaché encore plus fort à ma boulimie, à mon sport et aujourd'hui à mon « devenir enseignant » ? Keefer (2012) ajoute aussi que « le fait de penser à un objet auquel elles tiennent – devenir enseignant ? Communiquer avec le plus de gens possible ? – leur sert de tremplin et de motivation pour explorer le monde et prendre des risques ». Pour terminer, la « syllogomanie » ou le « syndrome d'accumulation » est la pathologie qui consiste à conserver sans savoir s'en débarrasser les objets à valeur sentimental. Existerait-il ce même symptôme pour des objets transitionnels qui nous amène à empiler sans savoir s'en débarrasser la boulimie, puis le sport à outrance, puis les études à forte dose par exemple ?

Je mens à ma mère. Je ne suis plus l'excellent élève, je suis celui qui esquive les cours et qui y vient la boule au ventre y compris aux cours d'EPS. Je pense que je peux parler d'une certaine phobie scolaire. Fize (2006) la définie comme une « angoisse très forte éprouvée par l'élève au moment de partir à l'école ou lorsqu'il y arrive » et il ajoute que « pour mettre fin à cette angoisse, l'élève rentre chez lui ou se réfugie dans un endroit quelconque » ce qui me rappelle mes longues marches au centre-ville ou à la salle de sport ou bien encore mon refuge dans la nourriture au détriment des cours. Finalement, je ne suis un leader nulle part. Je ne trouve aucun sens à ce qu'on m'enseigne dans ce bac S, je me réfugie dans la nourriture et le sport, je me cache beaucoup.

Conformément à ces années, le bac S en poche malgré tout - grâce paradoxalement à toutes les matières non scientifiques comme le français et les langues entre autres – je décide de m'inscrire en STAPS pour peut-être devenir enseignant, peut-être. J'aime le sport et le contact avec les gens donc je sais que mon chemin peut se diriger par ici.

II.5. Ma vie aujourd'hui, entre traumatismes et symptômes, quid du « devenir enseignant » ?

Une nouvelle vie commence alors pour moi, celle de l'indépendance, loin de ma mère, seul, dans mon appartement d'étudiant. Cela peut encore constituer un traumatisme même si cette période me semble aujourd'hui bien moins traumatisante que les autres. La boxe dont je me suis lassé à force d'efforts excessifs est abandonnée pour une nouvelle licence de football dans ma nouvelle ville et la poursuite de la musculation et de mon hygiène obsessionnelle. Je suis à nouveau un très bon élève, désormais passionné par ce que je fais, moteur des classes que je traverse.

J'obtiens ma licence avec une certaine réussite mais je ne trouve pas réellement d'équilibre personnelle, je suis toujours extrêmement perfectionniste, obsédé par l'organisation, obsédé par la perfection physique au travers de mon nouveau sport, le trail - pratiqué à nouveau à l'excès ce qui causera quelques blessures - et les crises de boulimie notamment s'enchaînent encore. Néanmoins, concernant mon futur, plus je sais ce qu'est devenir enseignant, plus je suis certain de vouloir, d'avoir besoin de le devenir.

Il faudra attendre mon entrée en Master 1 pour qu'un meilleur équilibre se trouve, une année lourde intellectuellement qui me contraint à presque arrêter tous les sports au profit d'une nouvelle obsession pour moi : le travail intellectuel. Les traumatismes ici peuvent être vus comme les épreuves et l'angoisse des épreuves, le surmenage parfois et la peur de ne pas y arriver.

Noter aussi que ma mère ne se sent pas mieux et s'éloigne petit à petit de moi et mes frères jusqu'à déménager dans le sud, loin de nous tous, pour tenter une nouvelle vie professionnelle, les ponts sont coupés. Elle reviendra un an plus tard, sans rien dans les poches ni dans le cœur, seulement des fils.

Paradoxalement, les crises de boulimies s'atténuent même si elles persistent, j'ai le sentiment de trouver un nouvel équilibre, pour la première fois de ma vie. Je peux alors me demander si je n'ai pas trouvé dans mes études une nouvelle occasion de « me remplir excessivement », non plus par de la nourriture mais par le savoir, comme si je me nourrissais excessivement d'apprendre dorénavant. Il me semble que le symptôme de la boulimie alimentaire et même sportive semble s'être traduite en une sorte de boulimie intellectuelle dans laquelle je ne suis jamais rassasié.

Après une année sans sport pour tout consacrer à mes études, je décide alors que j'attends les résultats du CAPEPS de reprendre le football pour notamment me préparer aux pratiques,

je me blesse rapidement et gravement sur une de mes premières frappes. Est-ce peut être un signe si je regarde cela depuis la traumatophilie ? (Duclos, 2003). Peut-être qu'une partie de moi se refuse totalement à avoir ce concours ? D'ailleurs, ironie du sort, je n'aurai pas l'opportunité d'aller aux pratiques puisque je ne valide pas mes écrits, malgré mon année brillante.

Il me semble évident ici de mentionner un nouveau traumatisme, mon échec lors de ma première participation au concours du CAPEPS. Bonnet (2016) évoque le concept du « désir projet », « il prive le sujet d'autres satisfactions indispensables à son épanouissement ou épuise le sujet. Il le fragilise quand il ne parvient pas à le réaliser ». Peut-être que mon parcours illustre en cette épreuve du Capeps le fait que j'ai suivi inconsciemment la logique d'un « désir projet ». Néanmoins, je ne pense pas à long terme avoir été fragilisé par cette épreuve, au contraire. Labridy (1997) démontre que Jalabert (athlète cycliste) gagne après avoir frôlé la mort, il gagne « après sa confrontation avec le Réel » qui le change et lui apporte quelque chose. En d'autres termes, certains sportifs n'arrivent à objectiver cette perte au profit d'une performance qu'à partir du moment où la perte réelle – la mort – les frôle. Pour ma recherche, peut être que cet échec du CAPEPS est une rencontre avec le Réel voire une mort symbolique du « Moi étudiant », une perte de maîtrise qui me fera en gagner une plus grande l'année prochaine en empochant le concours. Pour citer à nouveau un sportif et ici les travaux de Terrisse (1997), un boxeur témoigne après avoir perdu par KO qu'il a « trop cherché le Ko », qu'il a perdu son temps et son énergie et que « le désir de KO vise trop la jouissance de l'adversaire ». Ne puis-je alors pas penser que j'ai trop cherché à être si fort au CAPEPS que je me suis mis moi-même KO ? Aussi, cet échec pourrait inconsciemment me permettre de continuer à me nourrir de savoir dans l'excès, une année de plus, au lieu de me professionnaliser trop rapidement et ainsi, faire perdurer en quelque sorte ce nouvel équilibre. Cette épreuve du CAPEPS porte d'ailleurs bien son nom d' « épreuve », éprouvante. J'ai pu vivre un moment de « désaide face à un danger » (Freud, 1926b), de désarroi face à un sujet nouveau, hors programme, pris par surprise par l'institution. J'étais en plein Réel. Un sentiment de trahison ma traversé, je donnais tant pour accéder et respecter cette institution qui ne me récompensait pas et n'était pas loyale, de par cette sélection d'abord et à fortiori de par cette étrangeté de sujet.

J'apprends désormais au jour le jour à vivre avec mon perfectionnisme qui dans une année comme celle-ci, ne peut pas être satisfait, notamment dans l'organisation du travail, cette année nous apprend à accepter de ne pas toujours excellement faire les choses par manque de temps et malgré un travail sérieux. Je m'épanouis désormais à la fois dans ma vie professionnelle où je suis très passionné, malgré les difficultés je suis plutôt en réussite et à la fois dans ma vie

personnelle qui m'a fait rencontrer et vivre depuis la troisième année de licence avec la femme que j'attendais depuis toujours. Elle joue un rôle très important dans ce nouvel équilibre et dans mon épanouissement personnel. Je me découvre de nouvelles passions comme la lecture, la psychologie, je décide de soigner ma blessure et de reprendre le sport doucement. Je veux trouver et garder un équilibre, accepter mes traumatismes et je m'inscris d'ailleurs à un traitement sous hypnose, trois séances qui portent leurs fruits et m'apprennent énormément, me transforment. Ma timidité diminue, mes relations s'améliorent, mon anxiété disparaît, petit à petit, en lien avec ce lien maternel notamment que j'appréhende avec l'hypnose.

Je vis un été très riche suite à cette année chargée, riche de rencontres et d'expériences. Je lis beaucoup, je trouve mon équilibre, je me surprends jour après jour de réagir dans des situations comme jamais auparavant je n'aurais réagi. Je m'affirme, j'apprends cela, j'apprends à me connaître. Il est plus agréable que tout au monde pour moi de me sentir vivant comme dorénavant et heureux, comme rarement j'ai pu le connaître. Cela est le fruit d'un ensemble de nouveaux éléments complexes dont des traumatismes qui m'ont fait mal mais m'apportent des « forces de régénération » pour reprendre le terme de Morin (2016).

En effet, ma mère, ou bien je préfèrerai désormais l'appeler « maman » en ces derniers paragraphes au vue de ma nouvelle relation avec elle, a poursuivi ses efforts contre la dépression même si il y a des hauts et des bas et que nous devons encore surpasser tous ensemble ses difficultés. Moi et mes frères avons retrouvé une maman lucide sur son passé et qui admet ses erreurs, une maman qui nous aime et avec qui plus aucun d'entre nous d'a de conflit. Nous l'avons redécouvert, totalement différente, comme celle que nous connaissions il y a dix ans. Malheureusement, elle demeure fragile, prise dans cette culpabilité, puisqu'elle a dorénavant un regard lucide sur son passé et notamment avec nous. Elle éprouve des remords et son nouveau licenciement alors qu'elle faisait tout pour aller mieux ainsi que les multiples dettes la poussent à abandonner, malgré tout l'amour existant dorénavant entre nous tous. Ayant tout perdu à nouveau, elle tente d'abréger ses souffrances durant cet été, à deux reprises. Prenant conscience de cette crise, elle décide et accepte de se faire suivre, aujourd'hui au sein d'un hôpital spécialisé, pour guérir et continue à entretenir de vraies bonnes relations positives et constructives entre elle et nous, nous l'aidons moi et mes frères à résister et à revivre.

Voici à nouveau un traumatisme qui vient ponctuer ma vie et qui – il est encore trop tôt pour le savoir – impacterait peut-être mon « devenir enseignant ». Peut être est-il à mettre en lien avec l'idée d'abandon (cf X.2) qui apparaît en filigrane dans l'histoire de ma vie : la séparation de mes parents, la garde alternée, le suicide de mon père, le déménagement en Espagne, le foyer, le déménagement de ma maman dans le sud, sa tentative de suicide ou bien

encore le désir important de liberté que je n'ai pas encore évoqué de celle qui partage ma vie, la conduisant parfois loin de moi sur de longues périodes. Je peux postuler que devenir enseignant, intimement pour moi, c'est s'offrir une vie professionnelle, sociale, affective, via une profession qui n'aura pas le pouvoir de m'abandonner par le licenciement, qui ne se détachera pas de moi, grâce à la sécurité de l'emploi notamment, même si le système est en train d'évoluer et que les premières années de poste impliquent souvent des mutations. Devenir enseignant c'est donc aussi trouver un contrôle, une emprise, un équilibre, comme sur une moto, prendre et assumer ses responsabilités, guider soi, sa vie seul, autant d'idées qui font sens lorsque je me rends compte dans l'après coup que je me suis rué vers le passage du permis moto immédiatement après le CAPEPS manqué. De plus, cette réflexion est aussi en lien avec le chapitre ci-dessous qui développe l'idée selon laquelle je ne veux pas devenir « seulement » enseignant d'EPS. En lien avec l'abandon, je cherche peut-être à ne pas devenir « seulement » - au sens de « isolé » - enseignant d'EPS mais je chercherais à devenir « plus » que cela, peut-être simplement « plusieurs ».

II.6. Quid du « devenir enseignant », symptôme d'une vie traumatisée ? Le « désir d'en saigner », de la plaie béante ; ou bien « devenir « un » n'en saignant plus », pensement sur cette plaie.

Concernant mon « devenir enseignant », mes traumatismes et mes symptômes, l'atténuation de ces derniers est peut-être dû à la volonté grandissante que j'ai aujourd'hui de vouloir devenir enseignant d'EPS voire même enseignant chercheur et peut être entraineur à mes heures perdues, combiné avec cette introspection que m'offre la psychanalyse. Cette ambition de « devenir plus enseignant » ou devenir « un enseignant + » confirme ma conviction selon laquelle je deviens enseignant d'EPS pour des raisons plus intimes, subjectives, inconscientes et puissantes. Ce ne sont en effet pas les APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques) qui m'attirent davantage ou la discipline elle-même, mais bien plus puisque je ne veux pas me contenter de cela, j'ai « le désir d'enseigner », avant celui d'enseigner l'EPS, ce qui va à l'encontre du constat de Périer (2004) qui dit qu' « une majorité des professeurs du secondaire manifeste une très forte identification à leur discipline » et que « c'est notamment la valeur accordée à la discipline qui justifie le projet professionnel et lui donne sens. ». Je ne me retrouve pas dans cette spécificité de la majorité des enseignants, davantage intéressés par leur discipline que par leurs élèves. Fort de cette ultime réflexion, je peux postuler que mon « devenir enseignant » peut être un symptôme de mes traumatismes. Peut-être que vivre des

traumatismes rend inconsciemment la corde de mon arc - ce désir qui me guide - plus dure et me permet de me projeter plus vite et plus loin que d'autres sujets n'ayant pas vécu cela. En ce sens, mes traumatismes nourrissent peut-être mon « devenir enseignant » car en m'attardant sur mes mots ci-dessus, j'annonce avoir l'ambition de « devenir plus en saignant », ou bien « devenir un en saignant plus », devenir « un » - peut être davantage uni et complet, en accord avec moi-même- en saignant plus. J'affirmais aussi en dernier lieu, avoir le « désir d'en saigner », peut-être saigner de mes plaies intimes, que mes traumatismes laissent béantes. Un « enseignant + » est aussi à corréler avec les propos de Guegen (2018) qui affirme que « nous ne traitons pas du symptôme au sens médical, mais du manque-à-être du sujet, dont le symptôme est la preuve ». En d'autres termes, le « devenir enseignant » serait la preuve du « manque à être » du sujet ; et répondant à un manque, il peut donc être considéré comme un « + », un élément qui vient boucher ce manque. Je termine en proposant aussi que je pourrais chercher à devenir « un enseignant + », c'est-à-dire « un n'en saignant plus » si on fait la liaison, ou bien encore « devenir « un » n'en saignant plus ». Et ainsi éventuellement, le symptôme « devenir enseignant » deviendrait un pensement sur ces plaies ouvertes, me permettant de venir « un », et peut-être unifier mon Moi. Finalement, j'ajouterai que dans un langage commun, chacun dit « je suis enseignant ». Néanmoins, si je découpe cette phrase au prisme de la psychanalyse je peux décider d'entendre « Je » « suis en saignant ». En d'autres termes, le « Je », le « Moi » « suit » – du verbe suivre – « en saignant ». Pour ma recherche, je peux comprendre que le Moi Sujet est guidé en saignant, guidé par ses traumatismes ? Vers ce symptôme de saigner, d'être « en saignant » ? Pour suivre cette logique, nous disions au sens commun, « je suis enseignant », alors pourrions-nous une nouvelle fois affirmer que « je suis enseignant d'EPS, en tant que symptôme de mes traumatismes ?

J'aimerais nuancer d'ores et déjà ce chapitre puisqu'étant donné ma subjectivité en jeu dans cet écrit, je pense qu'il est bon de prendre du recul sur ces faits puisque j'ai certainement moi aussi, causé des traumatismes et de même, ma vie n'est pas à résumer à travers ces traumatismes. Il s'agit d'une recherche ici qui s'intéresse spécifiquement à cela et par conséquent, je suis poussé à décrire mon parcours avec ce prisme que je qualifierai de relativement noir, prisme qui est très insuffisant pour caractériser une vie complexe d'un sujet. Certes l'enfant est « très tôt nourri d'images, de messages qui le façonnent, erreurs et insuffisances d'éducation » qui ne sont « que difficilement corrigeables » (Fize, 2006) mais néanmoins selon le même auteur, « à 10 ans les jeux sont faits » ce qui, ironiquement, ne donnerait que très peu de poids à l'influence sur ma vie des traumatismes que j'évoque.

Force est de constater toutefois que mon parcours demeure atypique et ponctué de traumatismes, il est également jalonné d'éléments qui peuvent montrer ce désir d'enseigner au sens large. Il était donc évident pour moi de me lancer à la recherche du lien qui soude à la fois mes traumatismes et mon devenir enseignant, l'endroit et l'envers d'une même pièce constituant ma vie. Gandhi écrivait que « ma vie est mon seul enseignement », je peux entendre que « ma vie est mon seul en-saignement ».

Il me semble alors légitime de me questionner : Quels sont les déterminants du « choix » professionnels, quel est le lien entre histoire de vie et « choix » professoral et surtout : je veux savoir si le fait de devenir enseignant et plus particulièrement enseignant d'EPS relève du symptôme.

III. QUELQUES PRESUPPOSES

III.1. Devenir enseignant, un « méta-symptôme »

On peut initier ce chapitre en partageant une publication de Basco (2000) qui fait tout particulièrement écho à cette recherche. Il rapporte les conclusions d'un rapport du ministère de l'éducation nationale de 1987 qui mettent en avant la singularité du « sens donné au travail » par les enseignants par rapport aux autres professions et pointent notamment leur désir d'épanouissement et leur désir d'affection. Qu'en-est-il du destin de leurs pulsions ? Reproduisent-ils un manque ? Une jouissance ? De plus, Bruinsma et Jansen (2010) montrent que la motivation consciente des enseignants du primaire notamment la plus prépondérante est l'altruisme, ils cherchent à aider les autres, à être utiles. Dans ce cas, ce n'est effectivement pas l'attrait pour une discipline mais bien quelque chose de l'humain que ces enseignants du primaire recherchent puisqu'ils enseignent l'ensemble des disciplines. Il est surprenant que cette profession exprime ce désir spécifique. Recherche d'épanouissement et désir d'affection ne pourraient-ils pas représenter deux symptômes propres à ce métier de sujets traumatisés auparavant ? Est-il une coïncidence d'observer que ce métier d'enseignant – ou d'en saignant - est particulièrement composé de sujets qui expriment de manière symptomatiques leurs traumatismes indirectement ? Ces « en saignants » cherchent-ils finalement à :s'aider eux-mêmes ? Pourquoi sont-ils devenus enseignants ? Ce constat se reflète aussi dans les propos de Lantheaume et Hélou (2008) selon lesquels « chez les enseignants, la souffrance ne se dit pas, par honte, par manque de temps, par peur d'être mal noté ». Une profession qui va mal et qui mérite selon ces auteurs le titre de leur ouvrage « la souffrance des enseignants ». Hélou (2008) parle de l'usure morale des enseignants, Gaubert (2003) du « syndrome d'épuisement ». Horenstein (2006) montre lui qu'un tier des enseignants déclarent un état anxieux, un sur dix sont en dépression, et il précise que les maladies du stress sont plus fréquentes chez les enseignants que dans la population générale. Ne serait il pas envisageable que ces enseignants saignent de traumatismes qui précèdent leur « devenir enseignant » et que ce devenir ne soit qu'un symptôme de ceux-ci ? Qu'est ce qui pousse les sujets dans ce « désir projet » (Bonnet, 2016) de devenir enseignant jusqu'à en souffrir ou à en être épuisé ? Ce projet qui est considéré comme « prioritaire par rapport à tous les autres » et qui peut priver « le sujet d'autres satisfactions indispensables à son épanouissement » ? (Bonnet, 2016)

Je veux savoir si devenir enseignant et plus particulièrement enseignant d'EPS relève du symptôme. Sur ce point, devenir enseignant pourrait être un « méta-symptôme » - un symptôme

de tous les symptômes - lié à des traumatismes antérieurs vécus par le sujet, voici la question de recherche qui m'anime. Le « méta-symptôme », notion que j'introduis ici, pourrait être lié à ce que Lacan (1961) appelle « le trait unaire », traduction du concept freudien d'« einziger zug » qui signifie « trait unique ». Ce concept est intéressant dans le cadre de ces travaux puisqu'il s'agit d'une marque singulière du sujet dans le symbolique comme l'est - à titre d'exemple - son nom propre.

Le « devenir enseignant » du sujet pourrait représenter alors un « méta symptôme » propre à lui-même et à son vécu, une inscription officielle dans le symbolique, fruit de l'ensemble de ses traumatismes l'ayant guidé jusqu'ici. Ce « devenir enseignant » peut alors être défini comme le processus de transformation du sujet le guidant vers l' « être enseignant » qu'il n'atteint jamais, qu'il ne peut que tangenter. Le sujet est en d'autres termes durant toute son existence dans un « devenir enseignant » qui se transforme et nous nous intéressons dans mes travaux essentiellement aux prémices de ce « devenir enseignant », au « choix », au moment du basculement de la démarche du sujet vers ce métier objectivement. Aussi, « devenir » nous vient du latin « devenire ». Ce mot est composé de la préposition « de » et de « venire », le verbe venir. Le latin « devenire » conformément à son origine, signifie arriver, se rendre, venir de. Par conséquent, il s'agit dans ces travaux de réfléchir sur d'où vient le sujet qui « devient enseignant », de quels traumatismes, d'où vient-il enseignant ? D'où arrive-t-il « en saignant ? » Un autre sens est celui de « devenir », de passer d'un état à un autre, devenir ce que nous n'étions pas.

Pour poursuivre, le sujet a en effet des traumatismes propres à lui-même et son méta-symptôme, au sein de cette recherche serait de devenir enseignant. En d'autres termes, ses traumatismes lui apporteraient quelque chose d'unique qui le « pousse » à devenir enseignant, qui le pousse aussi vers « un devenir enseignant » propre à lui seul. Ce « devenir enseignant » en tant que symptôme « est comme le rêve, un rébus plurivoque, une « arole bâillonnée » qu'il faudra révéler au symbolique » (Labridy, 1997). A la lumière de Montagne (2011), cette question peut alors se poser : Vivre des traumatismes singuliers ne donne-t-il pas à celui ou celle qui veut devenir enseignant(e) un « savoir y faire » - l'acte ou la parole non préméditée d'un enseignant qui lui permet de retisser le lien éducatif - particulier ? Le sujet est-il diminué, troué par ses traumatismes ou a-t-il quelque chose en plus que les autres enseignants de par ses traumatismes ?

Il est d'ailleurs intéressant de rappeler que Lacan (1976) rapporte que le savoir y faire est la façon dont le patient « réussi à se débrouiller, sans le savoir, avec son symptôme ». Dans le cadre de la recherche, ici, il se débrouille avec son « être enseignant » ou son « être en

saignant » ou bien encore son « Je (le Moi) suis (être guidé par) en saignant ». Le « savoir y faire » n'est pas académique, il est « un bricolage » dont seul le sujet a les outils, de même, le traumatisme ne peut-il pas représenter un outil au sens matériel, pour mieux bricoler que les autres ? Pourrait-il être la seule clef qui puisse ouvrir le cadenas solution ? En ce sens, Terrisse (1997) confirme encore que « les gens ne peuvent lutter qu'avec ce qu'ils sont, ce qu'ils ont en eux ». De ce fait, n'y-aurait il pas la possibilité d'un enseignant, « fort de son traumatisme », qui en a plus en lui que les autres ?

On peut d'ailleurs lire dans les travaux de Montagne (2011) que « savoir-y-faire en classe laisse en quelque sorte s'exprimer quelque chose de la vérité intime, insue, du professeur en interaction avec une conduite imprévue et dérangeante d'élève » et en ce sens, dans cette recherche, existe-t-il quelque chose qui fasse plus partie de la vérité intime du sujet que ses traumatismes ?

Pour revenir à cette l'idée de l'enseignant diminué par ses traumatismes mais devenant un sujet qui a quelque chose en plus que les autres, on peut évoquer un certain « enseignant augmenté ». En effet, on peut penser que diminué troué d'abord par un traumatisme, le sujet peut finalement se retrouver, « s'heureux trouver » grandi de par ces épreuves, à la manière de « Super Mario », peut être faut il passer par des traumatismes pour devenir « Super enseignant ». Aussi, vous êtes-vous jamais senti aussi grands qu'après avoir surmonté les pires malheurs ? Perrenoud (1999) à propos de ce « super pouvoir » écrit qu'« enseigner mobilise un talent personnel, qui ne doit pas grand-chose à une formation, ni même à l'expérience, et presque tout à la personnalité ou à l'intelligence du professeur ». Au filtre de la présente recherche, ce « talent personnel » et « la personnalité » ou « l'intelligence » du professeur pourraient tenter de désigner l'inconnu, l'étrange, cet « enseignant augmenté » dans son inconscient qu'on évoquait.

Montagne (2017) montre a quel point les nombreux stagiaires qu'il forme au métier d'enseignant lui demandent régulièrement « la méthode qui marche plus souvent » pour être un bon enseignant. Or, « cet algorithme qui produirait toujours le même effet » (Bru, 2006) à chaque fois et pour toujours, voire qui fonctionnerait pour tous, et qui permettrait de passer de « rien n'est possible à rien n'est impossible » (Cifali, 1999), est illusoire. Par conséquent, si une méthode indépendante du sujet n'existe pas, pouvons nous penser que la meilleure méthode du « devenir enseignant » est celle qui serait le plus en accord avec son vécu ?

Au prisme de cette recherche, on peut se demander si vivre des traumatismes importants pourrait suffisamment marquer le sujet pour le rendre davantage sensible peut-être ou pour lui tracer le chemin d'une voie à suivre pédagogiquement, la sienne, de son vécu, si l'on considère

que pour être un bon pédagogue il faut savoir faire preuve d'empathie et de compréhension des difficultés et malheurs des autres ? « La-une méthode » dont parle Montagne (2017) ne serait-elle pas finalement que la méthode en fonction du vécu du sujet ? En ce sens, un « vécu chargé » n'augmenterait-il pas les chances du sujet de trouver une méthode plus intime et en accord avec lui-même ? A fortiori, ces idées vont dans le sens d'un « enseignant augmenté » par ses traumas, s'appuyant sur sa méthode, propre à ses sensibilités. Une méthode qui, pour reprendre les termes de Montagne (2017) lui sert de bouclier pour s'y abriter derrière, de béquille pour « s'appuyer…ne pas s'effondrer », de bouée « pour ne pas boire la tasse…se noyer », de boussole pour « ne pas perdre la direction que t'as choisie… pas être paumée », soit la théorie des « 4b », afin de mieux vivre ce « sentiment d'être à vélo sans petites roues ».

Une méthode en accord avec le vécu du sujet, un rapport particulier aux élèves, une façon de se présenter singulière, une posture unique, ne seraient-ils pas ici une bonne occasion de « faire par soi-même », de « penser par soi-même » et ainsi d'innover et inventer leur façon d'enseigner ? Ainsi, à l'instar de Montagne (2017), « on peut questionner les formations ESPE accouchant finalement de néo-enseignants conformistes ». Dans le cadre de cette recherche, on parle effectivement d'un « devenir enseignant » subjectif et propre à chacun, un « d'eux venir » enseignant, qui ne peut, en mon sens, pas se satisfaire d'être uniforme et commun à tous les enseignants. Par ailleurs, Fize (2006) rappelle que les élèves recherchent des enseignants « à conviction », mais comment pouvoir construire des convictions dans ce « conformisme social » ? (Moscovici, 1984) Comment devenir un « homme debout » (Ubaldi, 2006) avec une forte personnalité si celle-ci ne doit pas s'exprimer ? Devenir enseignant, en cherchant les intimes convictions – peut-être liées à des traumatismes, ici dans cette recherche – semble être un élément de réponse à ces questions.

Il s'agissait donc de se lancer dans les lectures en cherchant à argumenter l'idée selon laquelle « devenir enseignant » peut être le (méta) symptôme d'un (ou des) traumatisme(s) antérieurs. De ce filtre, j'ai également questionné mon entourage et j'ai réfléchi par rapport à mon vécu et à la propre volonté de vouloir devenir enseignant. Voici quelques présupposés, éléments de réponses non exhaustifs, tant la liste de ceux-ci est déjà longue à ce stade de la recherche.

III.2. Les traumatismes, faisant du « devenir enseignant » un « d'eux venir en saignant » et du « je suis enseignant » (verbe être), un « Je suis en saignant » (verbe suivre).

A première vue, sans une analyse trop poussée, il semble intéressant d'étudier la formule « devenir enseignant » puisqu'en y réfléchissant, on se rend compte de deux double sens. En effet, on peut lire « devenir » mais entendre « d'eux venir ». Or, est-il possible considérer qu'on devient enseignant de soi, depuis soi, depuis ses traumatismes ? Ne peut-on pas aussi considérer qu'on devient enseignant de soi-même, c'est-à-dire son propre enseignant ? Le second double sens est celui d'« enseignant » qui peut s'entendre comme « en saignant », comme blessé, traumatisé, ouvert par un traumatisme et « saignant » comme son symptôme. Ne peut-on pas alors de par cette simple formule, déjà ne plus seulement « devenir enseignant » mais « d'eux venir en saignant » ? Une nouvelle fois, dans un langage commun, chacun dit « je suis enseignant ». Néanmoins, si on découpe cette phrase au prisme de la psychanalyse on peut décider d'entendre « Je » « suis en saignant ». En d'autres termes, le « Je », le « Moi » « suit » – du verbe suivre – « en saignant ». Pour la recherche, on peut comprendre que le Moi Sujet est guidé en saignant, guidé par ses traumatismes ? Vers ce symptôme de saigner, d'être « en saignant » ? Pour suivre cette logique, on annonce au sens commun, « je suis enseignant », alors puis-je une nouvelle fois affirmer que « je suis enseignant d'EPS, en tant que symptôme de mes traumatismes ?

III.3. On est enseignant. Est-ce qu'on naît en saignant ?

En poursuivant cette réflexion sémantique, cette nouvelle idée apparaît. « On est enseignant ». Nous le disons tous de manière inoffensive mais on a montré si dessus qu'on pouvait y entendre qu'« on est en saignant ». En ce sens, on peut également y entendre qu' « on naît enseignant » ce qui renvoie à l'idée que devenir enseignant serait une vocation à telle point que nous pourrions naitre enseignant.

Cette étude cherche à argumenter l'idée selon laquelle « on naît en saignant » de nos traumatismes, on nait de nos traumatismes enseignant. Encore une fois, devenir enseignant pourrait représenter un symptôme de traumatismes forts - qui font saigner - permettant contradictoirement au sujet de naître de ses difficultés et peut-être de devenir un « enseignant + », un « n'en saignant plus ». (cf II.6). En d'autres termes, selon cette nouvelle écoute du

« devenir enseignant », il est possible de penser que nous naissons de nos traumatismes, grâce à eux, pour devenir enseignant – ou « un en saignant » ensuite, en tant que symptôme.

Il est aussi intéressant de préciser que le fait de vivre des traumatismes peut être considéré comme une crise dans la vie du sujet. Le mot « crise » est souvent utilisé et il est galvaudé puisque l'origine grecque du mot crise est « krisis », elle signifie « choix » et « décision ». En chinois, il est intéressant de noter que le mot « crise » est composé de deux idéogrammes qui veulent dire « danger » et « opportunité ». Aujourd'hui ce mot signifie plutôt l'inverse. Il n'est pas difficile ici de faire le lien avec cette recherche puisqu'une période de crise chez le sujet – à travers des traumatismes – peut s'avérer être finalement étymologiquement la période permettant le « choix », la décision, l'opportunité inconscient(e) de devenir enseignant en tant que symptôme, un « Super Enseignant » (cf III.1).

III.4. Devenir enseignant, symptôme d'un traumatisme refoulé

Freud a largement développé le refoulement. Ce qui est refoulé pour Freud, est impossible à connaître directement, mais il peut l'être de façon indirecte, à travers des actes manqués ou des symboles qu'il appelle « les rejetons du refoulé ». Ces actes manqués sont des actes réussis puisqu'ils veulent dire quelque chose en « se manquant ». Il est possible de considérer que ces actes manqués se réussissent. Pour suivre cette logique argumentaire, on peut aussi penser que devenir enseignant relève du symptôme en lien avec un refoulement. Freud (1924) nous dit que le refoulement d'une expérience traumatique subjective se manifeste en un symptôme, parfois longtemps après l'expérience traumatique.

Ne pourrais-je donc pas devenir enseignant, comme un symptôme d'un traumatisme refoulé, trop enfoui pour que je connaisse cette raison au jour d'aujourd'hui ? Pour donner suite à cette réflexion, Jones (1997) explique que « n'est symbolisé que ce qui est refoulé et seul ce qui est refoulé a besoin d'être symbolisé ». A titre d'exemple, le fait d'offrir une bague à sa femme peut représenter symboliquement l'organe sexuel féminin, refoulé par le sujet offrant cette bague. Pour cette recherche, on peut alors faire un parallèle en pensant que devenir enseignant en tant que symptôme d'un traumatisme refoulé peut être symbolisé puisque le concours du CAPEPS propose un rang de classement, des évaluations précises et des étapes qui symbolisent bien ce devenir. A titre d'exemple, le sujet peut être traumatisé par le fait de ne pas trouver sa place au sein de sa fratrie ou d'avoir été toujours rabaissé par ses parents. Le refoulement de ces traumatismes peut alors être symbolisé inconsciemment dans la participation au concours du CAPEPS qui donne un classement – une place précise au sujet

répondant à sa « désorientation » - et une note – le récompensant rationnellement de ses efforts. Le symptôme se forme à titre de substitution à la place de quelque chose qui n'a pas réussi à se manifester au dehors. Ici le « devenir enseignant » se forme via la participation au CAPEPS à la place de cette désorientation traumatique qui n'a pas réussi à se manifester au dehors.

Le traumatisme refoulé rappelle alors ici l'effet négatif qu'évoque Freud (1939) lorsqu'il distingue deux effets au traumatisme, positifs et négatifs. Ces derniers sont ceux qui tendent à rendre « - » le traumatisme, à le supprimer en le refoulant.

Pour terminer cette réflexion sur le refoulement, il est apparu intéressant de citer Lippi (2010) qui nous rapporte que « le langage contamine, « colonise » le corps » et que le refoulement peut s'apparenter à « une écriture sur un texte ancien ». « Le nouveau texte prend la place de l'ancien, complètement disparu » ainsi le refoulement, efface le « premier texte » - le trauma – qui en est à l'origine et le remplace. Pour Filloux cité par Postic (1979), le refoulement est un « mode de défense qui consiste à supprimer ce qui fait différence », « comme si de rien n'était ». Devenir enseignant – en saignant - ne peut-il pas représenter ce nouveau texte que le sujet écrit pour enfouir son traumatisme ? A ce propos Lippi (2010) cite Freud et nuance : le traumatisme laisse place à une béance qui n'est pas entièrement recouverte par le deuxième texte, « le pouvoir de gommer définitivement » le traumatisme par le deuxième texte « est forcément limité ». « Le deuxième texte ravive le premier tout en ne l'ayant pas effacé à jamais ». Devenir enseignant d'EPS en tant que symptôme, raviverait alors le traumatisme en voulant le recouvrir, sans le recouvrir à jamais.

Il se peut d'envisager alors quelque part le lien aussi avec une certaine jouissance. La jouissance est l'interdit, l'impossible. Du côté du Réel. Est-ce que devenir enseignant en tant que symptôme de son traumatisme ne serait pas une écriture d'un deuxième texte pour permettre le refoulement tout en « ravivant le premier texte », c'est-à-dire, tout en permettant quelque part une jouissance liée à l'élément traumatique, au sein du deuxième texte ? A titre d'exemple, ne pourrait-on pas devenir enseignant pour refouler et écrire un deuxième texte inconsciemment sur le traumatisme de l'abandon de mon père tout en cherchant une jouissance inconsciente de pouvoir à mon tour abandonner mes élèves quelque part lorsqu'ils auront besoin de moi en classe car par définition répondre à toutes les demandes est très difficile ?

III.5. Devenir enseignant, symptôme en tant que demande

Je remarque que dans mon passé, j'éprouve souvent une demande de l'autre, envers ma mère, envers mes frères, envers mes classes lorsque je leur demande de me laisser être

leader. Ainsi, les traumatismes que j'ai vécus pourraient amener à faire preuve d'une grande demande de l'autre sans cesse, j'en ai fait preuve en tant qu'élève envers mes enseignants et devenir enseignant me permettrait d'en faire preuve toute ma carrière envers mes élèves, mes collègues ou l'éducation nationale d'autant plus que selon Lacan rapporté par Ponnou (2014) « l'éducation c'est la demande de l'Autre ». Lacan va alors jusqu'à réduire ce métier d'enseignant à la demande. Aussi, de son symptôme, le sujet s'en plaint et il n'est pas difficile de montrer que les enseignants représentent une profession qui se plaignent particulièrement.

En se plaignant de son symptôme, le sujet le fait exister à nouveau et reste proche de lui ce qui rappelle l'effet positif du traumatisme que Freud (1939) développe lorsqu'il distingue deux effets au traumatisme, positifs et négatifs. Les effets positifs du traumatisme selon lui amènent le sujet à positiver son traumatisme au sens de le rendre « + », le faire exister à nouveau ».

III.6. Devenir enseignant, symptôme entre jouissance et narcissisme impliquant le corps

Pour aller plus loin dans les traumatismes, à titre d'exemple, en nos appuyant sur les travaux de Natanson (2002), le futur enseignant a pu jouir d'être humilié, réprimé étant jeune et devenir enseignant peut alors en être le symptôme qui lui permettra à son tour de continuer à jouir de punir ou réprimer. Il semble d'ailleurs relativement facile de punir, toujours accuser de fautif l'adolescent et ne jamais remettre en cause l'enseignant (Fize, 2006). De surcroît, selon lui, traumatisé, le sujet peut subir un certain narcissisme, un désir de pouvoir, un désir d'immortalité qui peut être nourrit par ce devenir enseignant car l'enseignant « par son travail, contribue en partie à se reproduire lui-même ». Le narcissisme tient son nom de Narcisse, personnage de la mythologie grecque qui se noît en regardant de trop près son reflet dans l'eau. Développé par Freud, il désigne l'amour qu'une personne se porte à elle-même, notamment en considérant son propre corps comme un objet sexuel. Pour revenir à l'idée selon laquelle devenir enseignant peut être un symptôme narcissique du désir de se reproduire soi-même, Postic (1979) parle d'une « recherche de soi dans l'autre, dans un autre plus jeune, qui apparaît comme un nouveau point de départ dans une vie ». Il pose d'ailleurs la question : « La création d'un autre soi-même, d'une façon consciente et délibérée, ne permet-elle pas une revanche sur notre propre destin, qui nous a échappé ? »

Dans le même sens que précédemment, Jung (1968) décrit la pulsion scopique qui se décline donc en « voir », « se faire voir » et « être vu » et qui est intéressant dans cette jouissance narcissique puisque devenir enseignant, en tant que symptôme narcissique, c'est

devenir celui dont le quotidien sera de « voir », « se faire voir » et « être vu » régulièrement et par un très large public. Du reste, en EPS, discipline où le corps est mis en jeu, le sujet a d'autant plus « à voir » de ses élèves et de leurs corps (on pourrait entendre « avoir » de ses élèves), il a d'autant plus à « se faire voir » et à « être vu » durant des démonstrations d'un geste par exemple ou bien debout, devant tous les élèves assis devant lui, ce qui est presque de coutume.

Pour suivre cette logique argumentaire du corps, Lacan (1949) parle du stade du miroir, moment où le jeune enfant prend conscience de son corps et devient capable de se rendre compte que celui qu'il voit dans le miroir n'est pas un autre mais lui. Durant l'adolescence, une des théories et celle qui explique qu'il y a un retour du stade du miroir, l'adolescent étant perturbé par ses transformations physiques nouvelles. On peut évoquer aussi l'idée de dysmorphophobie, cette pathologie qui modifie le schème corporel – l'image subjective du corps du sujet – jusqu'à faire « grossir » une zone particulière dans son esprit. Labridy (1997) cite Lacan lorsqu'elle dit que « le corps est une réalité imaginaire et symbolique alors que le vivant biologique est le réel dont s'occupe la médecine », cela fait bien du corps un « objet non scientifique par excellence » (Vigarello, 1980), un support matériel pout les sujets de leur entrée dans le monde, une surface de projection. La dysmorphophobie concerne bien le corps, imaginaire et non l'organisme, réel. En d'autres termes, un sujet peut s'imaginer une partie de son corps beaucoup plus volumineuse qu'elle ne l'est réellement, potentiellement suite à un traumatisme avec cette zone en question. Ainsi, devenir enseignant d'EPS en tant que symptôme de ce traumatisme, où le corps est central et objet d'étude, peut s'exprimer comme étant une solution de traitement ou de renseignement inconscient et à long terme sur cette pathologie.

En rapport avec le corps et le narcissisme, Freud (1914) explique que le narcissisme est le « comportement par lequel un individu traite son propre corps de façon semblable à celle dont on traite d'ordinaire le corps d'un objet sexuel : il le contemple, le caresse, le cajole, jusqu'à ce qu'il parvienne par ces pratiques à la satisfaction complète ». En ce sens, l'objet de travail spécifique à l'enseignant d'EPS est le corps, celui des élèves. Devenir enseignant en tant que symptôme est l'occasion pour le narcissique de regarder les élèves faire comme lui, le modèle, d'autant plus qu'il peut réaliser des démonstrations que les élèves s'efforceront d'imiter. Il peut contempler, cajoler, les élèves et leurs pratiques et réguler pour que tous se rapprochent un peu plus du modèle, de lui-même. Au final, il se contemple lui-même, il contemple son corps à lui ou des dizaines d'autres corps qui veulent / doivent lui ressembler.

Fort de cette analyse, on peut mentionner les travaux de Labridy (1997) qui expliquent que « le recours à des activités physiques et sportives permet « de cuirasser le corps » dont l'unité

est menacée par les pulsions. Les activités physiques et sportives (on ajoute artistiques) (APSA) peuvent aussi être refusées parce qu'elles actualisent par l'intermédiaire du mouvement une jouissance inacceptable par le sujet ». Or, le sujet devenant enseignant et ayant ce rapport avec l'activité sportive, peut se trouver dans un « devenir enseignant » en tant que symptôme de cet inconfort pulsionnel puisqu'il a le choix des APSA. Par conséquent il a le pouvoir de choisir celles qui ne le menaceront pas et on peut imaginer aussi qu'il a, grâce à la tendance actuelle du numérique, de nouveaux outils lui permettant d'esquiver la mise en jeu de son corps – par exemple une démonstration en gymnastique – ce qui lui permettrait de se protéger de ce bouclier, de se « cuirasser » davantage.

III.7. Devenir enseignant, symptôme de traumatismes vécus avec le monde adulte

Pour évoquer à nouveaux ces travaux, Natanson (2002) montre que dans l'école, « aucun adulte n'a le droit d'y pénétrer en dehors de ceux qui y travaillent », qu'il existe « une rivalité parent enfant », que les instituteurs et institutrices se marient souvent ensemble, plus souvent que dans d'autres métiers où hommes et femmes cohabitent. On peut alors poser l'idée selon laquelle un sujet ayant vécu des expériences traumatiques avec des adultes a pu inconsciemment lui en donner une peur et le guider vers un métier qui les évite particulièrement et qui privilégie les interactions avec les enfants. Ajoutons à cela les différentes enquêtes qui montrent que les enseignants en France ne collaborent que trop peu entre eux comparément à ce qui est observé dans nos pays voisins.

Le sujet fuyant les adultes témoigne alors de ce que Freud (1939) appelle l'effet négatif du traumatisme. Les réactions négatives sont celles qui tendent à rendre « - » le traumatisme, à le supprimer en le refoulant.

Toman (2008) soulève un constat intéressant lorsqu'il affirme que le frère aîné de sœurs et de frères a appris à entrer en contact avec des personnes quel que soit leur sexe ; cela entre en système avec le « devenir enseignant » d'un sujet traumatisé inconsciemment par le fait de n'être entouré que d'hommes ou de femmes dans sa famille. Traumatisé ici par le monde familial durant son enfance, le sujet n'a pas pu au sein d'une famille monoparentale par exemple apprendre à côtoyer le sexe opposé. Le « devenir enseignant » de ce sujet pourrait en devenir un symptôme, dans lequel le sujet désirerait apprendre ce qu'il n'a jamais appris inconsciemment, dans le cas d'un sujet masculin à titre d'exemple, puisque l'on sait que la majorité des enseignants du second degré sont des femmes.

III.8. Devenir enseignant, symptôme du manque

Les travaux de Brousse, Terrisse, Labridy et Sauret (1997) qui affirment que dans l'enfance du sujet existent des blessures, « une confrontation à un manque dans l'univers symbolique du sujet » comme la perte d'un père par exemple et que « l'activité sportive est une mise au travail de ce manque et un masquage de celui-ci ». Devenir enseignant et de plus enseignant d'une activité sportive pourrait-il être un « symptôme masque » de ce manque par exemple en enseignant « la bonne forme de corps » comme un « écran idéalisé » masquant le fait que « le monde est immonde » pour ce sujet ?

En ce sens, le sujet peut chercher à combler ce manque ou ce trou selon le regard que l'on y pose, en devenant enseignant faisant de ce métier son « lieu de fuite » (cf. III.16.)
Dans la continuité de ce « symptôme masque », on peut imaginer qu'un sujet décide de devenir enseignant ou de poursuivre ce métier dans le cas de la perte traumatisante de son conjoint lui-même enseignant. Ainsi, le fait d'être soi-même enseignant, ou le fait en ce qui me concerne d'étudier est peut-être lié au défunt et continuer à étudier ou exercer ce métier peut être perçu comme la possibilité de continuer à vivre quelque chose en commun avec l'être perdu, quelque chose qui avait commencé avec lui lorsqu'il était encore là. Rester enseignant, rester « en saignant », ou devenir enseignant, symptôme masque d'une promesse tacite établie entre le sujet et l'être perdu.

En poursuivant une promesse du passé, le sujet témoigne de ce que Freud (1939) nomme l'effet positif du traumatisme. L'effet positif est celui qui amène le sujet à répéter, faire exister de nouveau son traumatisme dans le présent contrairement à l'effet négatif qui l'amènerait à le refouler et par exemple à arrêter ce métier, trop proche de la représentation du défunt.

Bartz et ses collaborateurs (2016) montrent que quand les proches d'un sujet ne sont pas présents physiquement, le sujet invente un moyen de les sentir près de lui, en « humanisant » des objets. Il essaie d'augmenter son « sentiment de lien social » en attribuant des caractéristiques humaines à des objets. Ainsi, en lien avec l'exemple développé précédemment, on peut imaginer que le sujet attribue des caractéristiques du défunt à des objets symboles de son « devenir enseignant » ou à son « devenir enseignant » en tant qu'objet subjectif lui-même. Le sujet ayant perdu un parent ou un conjoint enseignant d'EPS peut attribuer inconsciemment une valeur humaine et sentimentale très importante à l'objet « devenir enseignant » ou bien au lien symbolique qu'est le gymnase, ce qui le conduira à devenir enseignant d'EPS à son tour inconsciemment, pour pouvoir se sentir à long terme toujours entouré par l'être perdu.

III.9. Devenir enseignant, la pensée rigoureuse comme symptôme d'une vie traumatisée

Nota bene, de manière plus philosophique, cette citation de Lacan (1966a) : « la rigueur de sa pensée passe par la logique de sa vie ». Cette dernière est particulièrement intéressante puisqu'un sujet traumatisé dû subir une logique de vie difficile ce qui selon cette formule l'amènerait à avoir une pensée plus rigoureuse, pensée qui conviendrait au métier d'enseignant, symptôme de cette logique de vie, fonction qui doit respecter les textes officiels, garantir la sécurité des élèves, concevoir de nombreux projets etc, en d'autres termes, qui exige beaucoup de rigueur pour ceux qui souhaiteraient exercer comme il se doit leur profession. On peut aussi conclure selon le même raisonnement par la formule de Terrisse (1997) : « la religion de chacun c'est son enfance ». Cela permet alors de se questionner : N'y aurait-il pas des religions plus demandeuses envers un sujet plus lourdement traumatisé ?

III.10. Devenir enseignant, symptôme en tant que fruit de l'identification à l'enseignant, à l'agresseur, au sauveur, à l'élève.

En définitive, il s'agit ici d'ajouter certains éléments de réflexion sur cette question de devenir enseignant, en tant que symptôme. Le premier, celui de l'identification. Blanchard Laville (2001) dit qu'il s'agit d' « un 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. », ainsi « la personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications », ainsi ont peut penser que devenir enseignant est un symptôme de traumatismes vécus avec mes propres enseignants - d'autant plus qu'en EPS, ni la tenue, ni l'estrade ou le bureau ne hiérarchisent enseignant et élèves ce qui rend encore plus possible l'identification peut être - si l'on considère selon la même auteur que « l'identification peut se faire avec l'objet qui a été l'ennemi du développement ».

L'identification possible avec l'objet qui a été l'ennemi du développement est aussi celui de « l'identification à l'agresseur ». En effet, Freud (1972) raconte l'histoire de cet enfant qui se fait rappeler à l'ordre par son instituteur en colère. Devant lui, il grimace en le regardant et fait rire tous ses camarades. L'auteure explique que l'enfant passe de menacé par l'instituteur à menaçant en grimaçant la colère de l'instituteur. Ainsi, pour se projeter de l'angoisse que lui fait subir l'enseignant, il devient lui-même agressif, enseignant en quelque sorte. En définitive, il adopte certains traits de l'agresseur, il s'identifie à lui pour ne pas vivre cette angoisse. On

peut alors comprendre pour ce qui concerne la question de recherche qu'un sujet traumatisé par un agresseur – un enseignant par exemple – peut devenir inconsciemment enseignant à son tour par « identification à l'agresseur ».

En somme, ce métier représenterait alors un véritable « lieu de fuite ». De même, devenir enseignant d'EPS pourrait représenter un véritable « lieu de fuite » dans le parcours « difficile » du sujet, un parcours « dit fissile » pour reprendre une réflexion de Montagne (2011) - fissile désigne un noyau atomique susceptible d'explosion nucléaire – un parcours qui ne se soldera pas par une explosion si le sujet devenait enseignant.

Inhérent également à l' « identification à l'agresseur », il y aurait une identification possible à une sorte de sauveur et une « réplique » de son aide, d'un éducateur qui à un moment charnière de la vie du sujet – possiblement lors d'une période de traumatisme – vient particulièrement en aide au sujet. En d'autres termes, Godelier (2008) parle de « don de réplique », le fait que le sujet ait reçu une aide particulière d'un enseignant par exemple et réplique cela en apportant son aide à son tour à d'autres individus en souffrance. En cela, le sujet semble pouvoir devenir enseignant en tant que symptôme d'une aide apportée par un autre, lors de son traumatisme, pour répliquer à son tour ce soutien. Concernant l'ensemble de ces identifications de l'élève vers son enseignant, Postic souligne (1979) que « l'enseignant est ainsi, pour l'enfant et surtout l'adolescent, un point de repère, l'image possible de ce qu'il est en train de devenir » et à l'instar de cette question de recherche, l'image possible de ce qu'il est en train de « d'eux venir ».

En dernier lieu, l'identification est aussi celle de l'enseignant vers son élève. Postic (1979) annonce que « par l'enfant l'éducateur est placé face à lui-même ». « Pour la psychanalyse, la relation que l'éducateur entretient avec l'enfant le ramène à lui-même et ravive sa propre enfance ». L'éducateur risque même « de ne voir dans l'élève que celui qui le reflète, qui lui renvoie une image de lui-même, parfois douloureuse ». En quelque sorte, on peut comprendre que l'enseignant se retrouve confronter par l'élève inconsciemment à son « Soi élève » auquel il s'identifie, le renvoyant à l'image de lui-même. Il n'est pas difficile ici de faire le rapprochement avec le narcissisme, Narcisse regardait son reflet, l'enseignant dans ce cas se voit presque directement en face de lui. Devenir enseignant pourrait donc éventuellement être symptôme d'un traumatisme dans le « soi élève » du sujet auquel il parvient à se confronter et sur lequel il peut revenir – ou il peureux venir – via le symptôme de devenir enseignant, non pas en tant que « lieu de fuite » mais en tant que « lieu de rencontre ».

III.11. Devenir enseignant, symptôme d'un « soi élève » traumatisant

Il est possible d'évoquer le concept de « soi élève » repris par Blanchard-Laville (2001). Elle nous propose que « lorsque nous devenons enseignant, on peut penser que nous nous dépêchons de nous débarrasser de notre soi d'élève ». Ainsi, dans ces travaux, un sujet ayant subi un épisode traumatique dans son enfance ne peut il pas choisir inconsciemment de devenir enseignant, en tant que symptôme de ce traumatisme, pour se débarrasser de son soi d'élève en « passant de l'autre côté de la barrière pédagogique » ? Pour poursuivre cette réflexion, Fize (2006) rappelle que dans la société occidentale, il n'existe plus de véritables rites initiatiques qui officialisent le fait d'être adulte contrairement par exemple à des épreuves ordaliques dans d'autres civilisations. Cette absence de marque dans le symbolique amène certains sujets à prendre des risques importants à l'adolescence pour se prouver qu'ils sont adultes. Devenir enseignant, métier qui reflèterait symboliquement l'adulte autoritaire affirmé, pourrait-il être perçu comme une inscription dans le symbolique – par le CAPEPS par exemple ou la note – du « devenir adulte » et de l'abandon du « soi élève » ?

Bossard (2009) parle d'« adolescence professionnelle » pour désigner celui qui vient de devenir enseignant. Il exprime lui-même cette nécessité du sujet à abandonner son « soi élève » et va dans le sens de ce présupposé puisque selon lui, « tout l'enjeu de l'évolution de l'adolescence professionnelle à la post-adolescence professionnelle serait de permettre à l'enseignant de ne plus se considérer comme élève, mais d'accéder à la possibilité de soutenir la position de l'adulte professionnel. À l'écoute de son infantile, le sujet pourrait alors éviter d'adopter une attitude artificielle et présenter la figure d'un adulte assez accueillant pour donner envie aux élèves d'adhérer à ce qu'il propose, ce nouveau regard sur lui-même l'obligeant sans aucun doute à accomplir une transformation de son rapport au savoir », un devenir enseignant, symptôme de cet abandon du « soi élève ».

Blanchard-Laville (2001) affirme aussi qu'être enseignant est « un métier qui expose fortement au niveau relationnel (…) et qui remet en chantier la construction identitaire de chacun, jour après jours ». Bossard (2000) dénonce à quel point les étudiants vivent une réelle « crise identitaire » durant leur formation à devenir enseignant. Peut-être qu'un sujet traumatisé, subissant un conflit interne entre moi, surmoi par exemple ne peut-il pas devenir enseignant, inconsciemment pour réussir à se construire au fil des relations successives imposées par son métier ?

De plus, Blanchard-Laville et Nadot (2000) disent que « dans un métier où le cadre professionnel, l'établissement scolaire, reste permanent depuis l'enfance, de façon quasi

« incestuelle », le « choix » professionnel de passer de l'autre côté du bureau ou de l'estrade s'accompagne d'une véritable crise et refonte de la personnalité ». En d'autres termes, le devenir enseignant implique que le sujet n'aie jamais changé d'environnement et que le passage symbolique d'un côté à l'autre du bureau peut représenter un moment idéal pour se reconstruire et se débarrasser par exemple comme expliqué précédemment de son « soi élève » traumatisant. Pour poursuivre ce présupposé de « soi élève » traumatisant, On s'attardera ici sur l'apport de Montagne (2009) qui montre notamment l'effet des jeux traditionnels sur les élèves. Or, nous savons qu'un courant ludique s'empare de l'EPS avec des pratiques tournées vers le jeu plutôt que vers la compétition (à dire avec des pincettes). A ce propos, Montagne (2009) reprend les travaux de Freud en précisant que les jeux autoriseraient de s'éloigner de son « Moi idéal » et de son « idéal du Moi » en devenant une poule, un renard, une vipère et en n'étant plus le cancre de la classe par exemple. Dans ce cas de figure, devenir enseignant pour cet élève peut être la suite logique de ce jeu de rôle depuis l'enfance puisque l'enseignant d'EPS est celui qui met en place ces jeux, d'autant plus que les jeux traditionnels sont encore largement dispensés notamment auprès des plus jeunes. Par ailleurs, l'enseignant d'EPS dispose d'une grande liberté qui lui permet peut-être davantage qu'aux autres de mettre en place des jeux régulièrement quand il le souhaite et éventuellement même d'y participer avec ses élèves. Dans les mêmes travaux, on peut lire que les élèves selon l'enseignant sont « motivés par le jeu ». Mais cela ne serait-il pas tout aussi vrai en ce qui concerne cette recherche, pour l'enseignant qui se cherche ? N'est-il pas lui aussi, puisqu'il en est l'organisateur voire le créateur, « motivé par le jeu », ou plutôt, à la recherche de son Moi, « motivé par le je » ? Il adosse alors à nouveau le rôle de poule, renard, vipère, une manière d'être enfant légitimement, caché derrière le masque de professeur, sans être moqué ou sans interroger d'autres adultes.

Pour reprendre une dernière fois les travaux de Montagne (2009), on peut y lire les témoignages à double sens des enseignants à propos des élèves dans les jeux traditionnels. Dans les jeux, « ils mettent les plots d'eux-mêmes ». On comprend le sens premier, selon lequel ils installent le matériel mais ils mettent également les plots, les limites, d'eux-mêmes, à eux-mêmes, à leur Moi. Ils se construisent. Devenir enseignant d'EPS ne pourrait-il pas être le symptôme d'un « soi élève » traumatisant ? Ne permettrait-il pas à l'enseignant de continuer à mettre les plots de lui-même symboliquement, toute sa carrière, dans la préparation et mise en place de ses leçons ?

Pour conclure cette idée d'un « soi élève » traumatisant guidant le sujet à devenir enseignant, laissez moi développer un constat que fait FIZE (2006) en relevant une étude de l'INSERM (Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale) qui montre que la moitié

des jeunes relevant de la protection judiciaire de la jeunesse ont été victimes de violences physiques, souvent au sein même de leur famille. Cette étude ajoute une information importante : les adolescents qui ont une pratique sportive intensive (plus de huit heures par semaine) sont également ceux qui ont été préalablement et fréquemment, l'objet de telles violences. En d'autres termes, l'activité sportive soutenue représente fréquemment un « lieu de fuite » (cf III.16) pour un sujet adolescent traumatisé par une violence physique, souvent au sein même de sa famille. Ainsi, avec le filtre de la présente recherche, on peut postuler que devenir enseignant d'EPS – souvent les enseignants d'EPS sont des sujets qui ont depuis toujours pratiqué intensément des activités sportives – peut encore représenter ici un symptôme d'un « soi élève » ou « soi adolescent » traumatisant. Bonnet (2016) écrit que « l'enfant interprète cette épreuve (la confrontation avec le Réel, un traumatisme par conséquent) comme une provocation venue de l'Autre, et lorsqu'il parvient à la surmonter, il valorise l'objet qui le lui a permis ». Le sport peut représenter dans cet exemple l'objet qui lui permet de surmonter son traumatisme et « devenir enseignant » peut représenter ainsi un symptôme, le meilleur destin pour continuer à suivre cet objet. On ajoutera aussi que ce métier permet de pratiquer des activités physiques et sportives avec les élèves au sein de la classe et libère du temps pour que le sujet s'y adonne aussi dans sa vie privée ce qui permet au sujet de continuer inconsciemment à vivre dans ce « lieu de fuite » réconfortant qu'est la pratique intensive, via le métier d'enseignant d'EPS entre autres, en tant que symptôme de traumatismes physiques et moraux. Par ailleurs, le « devenir enseignant d'EPS » ne peut-il pas représenter un lieu de fuite idéal pour le sujet qui a toujours pratiqué des activités physiques sportives ou artistiques (APSA) parce que la pratique sportive est socialement répandue ? Pouvons nous penser que le « devenir enseignant de mathématiques » est un lieu de fuite moins privilégié de par la difficulté culturellement et socialement à pratiquer les mathématiques de manière intensive (par exemple plus de huit heures par semaine) depuis leur plus jeune âge ?

In fine, en se penchant sur les enseignants en reconversion professionnelle, on peut imaginer le concept de « Soi Adulte » traumatisant. L'adulte vieilli et son image évolue, il est souvent évoqué le problème de l'âge que l'adulte a du mal à accepter et les produits de beauté tout comme la chirurgie esthétique aujourd'hui surfent sur cette tendance. Devenir enseignant lorsque le sujet se reconverti à un âge avancé, ne peut-il pas témoigner d'un « Soi Adulte » traumatisant ? En refoulant sa nouvelle image, le sujet pourrait chercher inconsciemment à s'entourer d'adolescents comme pour continuer à vivre avec ceux auxquels il s'identifie encore, dans un lieu symbole de l'adolescence, le lycée par exemple. Fize (2006) pose à ce propos la

question : « avec l'adolescent, ne retrouvons-nous pas l'image de ce que nous avons été et ne sommes plus ? ».

Dans la même veine, le désir d'enseigner est à mettre en relation avec l'ancien élève qu'étais le sujet car ce désir d'enseigner comporte souvent l'envie de « revivre sa propre enfance en y ajoutant imaginairement ce qui lui a manqué » (Abraham, 1984) faisant du « devenir enseignant » un véritable symptôme d'un « soi élève » traumatisé, ou « manquant à être ». Inhérent à ce « manquant à être », devenir enseignant » est alors une formule intéressante parce que le sujet n'est jamais complet, il ne devient jamais totalement, enseignant, il s'agit d'un processus qui dure une vie, ce qui entretient le désir de le devenir car « un sujet qui serait « complet » ne désirerait pas » (Assoun, 2016). Devenons-nous un jour, pleinement enseignant ? Un enseignant absolu ? Devenir enseignant serait-il alors à concevoir comme un désir infini ?

En relation avec l'image de la jeunesse que le sujet retrouve, l'adulte et notamment la femme adulte perd de son pouvoir sexuel en vieillissant. Devenir enseignant pour elle pourrait-il être l'occasion via la fréquentation d'adolescents étant « sur une pente de vie (et sexuelle) ascendante tandis que nous sommes (les adultes) sur une pente de vie (et sexuelle) descendante » de redevenir symboliquement « en saignant » si l'on se réfère au cycle menstruel ? Postic (1979) parle d'une « recherche de soi dans l'autre, dans un autre plus jeune, qui apparaît comme un nouveau point de départ dans une vie ». Il écrit aussi que « l'étude des motivations qui ont conduit les enseignants à choisir leur profession montre que certains enseignants désirent exorciser leur enfance en la revivant par l'intermédiaire des élèves » et qu'il s'agir pour eux « soit de la répéter (…) soit de l'annuler, ou d'en annuler les effets ressentis comme néfastes ». Dans cet exemple, le sujet peut refouler son traumatisme présent de cette perte de pouvoir sexuel et ainsi se situer dans ce que Freud (1939) appelle l'effet négatif du traumatisme qui consiste à refouler l'élément traumatique et non à le faire exister dans le présent.

En somme, ce paragraphe en faisant le lien entre le « soi élève » traumatisant, le narcissisme du sujet (cf. III.6) et l'identification possible de l'enseignant envers son élève (cf. III.10), puisque Postic (1979) annonce que « par l'enfant l'éducateur est placé face à lui-même ». ». « Pour la psychanalyse, la relation que l'éducateur entretient avec l'enfant le ramène à lui-même et ravive sa propre enfance ». L'éducateur risque même « de ne voir dans l'élève que celui qui le reflète, qui lui renvoie une image de lui-même, parfois douloureuse ». En quelque sorte, on peut comprendre que l'enseignant se retrouve confronter par l'élève inconsciemment à son « Soi élève » auquel il s'identifie, le renvoyant à l'image de lui-même.

Or, Narcisse regardait son reflet ; l'enseignant lui, dans ce cas se voit presque directement en face de lui. Devenir enseignant pourrait donc éventuellement être symptôme d'un « soi élève » traumatisant du sujet auquel il parvient à se confronter et sur lequel il peut revenir – ou il peureux venir – via le symptôme de devenir enseignant, non pas en tant que « lieu de fuite » mais en tant que « lieu de rencontre ». Postic (1979) écrit d'ailleurs que « l'étude des motivations qui ont conduit les enseignants à choisir leur profession montre que certains enseignants désirent exorciser leur enfance en la revivant par l'intermédiaire des élèves » et qu'il s'agir pour eux « soit de la répéter (…) soit de l'annuler, ou d'en annuler les effets ressentis comme néfastes ».

Postic (2009) questionne : « la création d'un autre soi-même », ici par la forma-tion – donner forme – de l'élève par l'enseignant, « ne permet-elle pas une revanche sur notre propre destin, qui nous a échappé ? »

III.12. Devenir enseignant en tant que sublimation, symptôme d'un traumatisme dans la sphère amoureuse

Un continuum de cette réflexion peut être de la sublimation que décrit Dejours (1993) comme étant le processus de formation de « substitutions, par lesquelles on peut reprendre ce qui ne s'est pas accompli dans la sphère amoureuse et jouer cela dans un autre champ » et selon les termes de Freud (1924) dans « une activité socialement valorisée ». Vous pouvez consulter d'ores et déjà le point V.5 de ce travail qui développe davantage ce présupposé. On peut tout à fait imaginer qu'un sujet devienne inconsciemment enseignant pour séduire, pour assouvir des pulsions ou des fantasmes dans ses classes, symptôme des traumatismes qu'il connaît dans la sphère privée. Ainsi, sphère privée et sphère professionnelles ou sociale, s'alimentent mutuellement : le symptôme se nourrit.

III.13. Devenir enseignant en tant que sublimation en se réorientant professionnellement, symptôme d'un traumatisme dans un métier précédent.

Lortie (2002) décrit, dans un exemple original, la situation de deux groupes d'hommes devenus enseignants suite à une première carrière : un groupe est actif dans les affaires et le commerce, l'autre groupe est un groupe de prêtres. L'auteur constate que, malgré des différences fondamentales dans les raisons pour lesquelles ces individus décident de quitter leur métier, ces deux groupes ont fait le « choix » de « devenir enseignant » pour des raisons

similaires, qui renvoient à une sublimation. En somme, les individus ayant exercé le métier de prêtre ont conclu que le célibat ne leur convenait pas, c'est pourquoi ils se sont mis à la recherche d'un travail qui soit tant accessible que moralement acceptable et sont donc devenus enseignants. Ce groupe est alors éventuellement au filtre de cette recherche traumatisé par le célibat – ou peut-être par la gestion de leurs pulsions sexuelles – et deviennent enseignants en tant que symptôme de ces traumatismes via une sublimation puisque ce métier est socialement valorisé.

On pourrait également évoquer ici – mais ce n'est pas le cas pour ce groupe – la pédophilie malheureusement souvent observée dans ces deux professions. De même, les hommes qui étaient actifs dans les affaires ont été choqués et désabusés par les pratiques vénales et l'esprit de compétition régnant dans ce domaine. De ce fait, ils ont cherché eux aussi un emploi tant accessible que moralement supérieur, ce que l'enseignement a été en mesure de leur offrir. A nouveau, traumatisés éventuellement dans leur inconscient par un métier commercial qui ne correspond pas à leur « Moi Idéal », certains d'entres eux pourraient se tourner vers le métier d'enseignant en tant que « lieu de fuite » (cf III.16) et symptôme de leurs traumatismes par la sublimation. Il s'agirait finalement un « lieu de fuite » qui perme au sujet de refouler son traumatisme passé pour ne plus jamais le vivre, ce qui renvoie à ce que Freud (1939) appele l'effet négatif du traumatisme, celui qui ne veut pas que le traumatisme se répète dans le présent.

III.14. Devenir enseignant, symptôme d'un traumatisme lié au genre

Il y a pléthore d'autres possibilités que l'on pourrait formuler mais il s'agit de terminer finalement en évoquant les travaux de Blanchard-Laville (2001). Effectivement, à partir de ces cas concrets, il est possible de trouver de nombreuses réponses possibles à la question. On s'intéressera à trois cas particulièrement intéressants et proches de la problématique suivie. Celui de Blanchard-Laville elle-même qui devient enseignant chercheur en mathématique « malgré elle » dit elle. Elle explique qu'à sept ans elle écrivait déjà dans son cahier « les filles sont plus craintives en calcul car elles réussissent moins bien que les garçons » et plus tard, en classe de seconde, « les grandes enjambées libres » et l' « attitude garçonnière » de Mlle M. l'ont définitivement fait s'engager dans le métier d'enseignant. Devenir enseignante de mathématiques ici peut être compris comme un symptôme d'un traumatisme lié au genre et à la place de femme / fille mathématicienne que l'on ne voulait pas lui accorder. Peut on imaginer le même mécanisme en EPS ?

Dans le fait de devenir enseignante, dans un milieu masculin en tant que symptôme d'une place de femme difficile à trouver, on peut alors voir ici une illustration de l'effet positif du traumatisme dont parle Freud (1939) qui veut que le traumatisme se répète dans le présent. En poursuivant depuis son enfance, son implication et sa réussite dans un domaine de tradition masculine, Claudine Blanchard-Laville donner aussi l'occasion à ses traumatismes de se poursuivre et se répéter.

III.15. Devenir enseignant, un non choix pour « faire comme » les parents et « d'eux venir en saignant »

Bohler, rédacteur en chef de la revue Cerveau&Psycho décrit dans le 101ème numéro qu'il y a un lien direct entre le niveau de stress de l'enfant de moins de 10 ans et sa capacité à prendre des décisions en tant qu'adulte. Il montre que le climat familial est très important et qu'une trop grande libération de cortisol durant l'enfance perturbe ces nouveaux adultes dans leurs décisions. Ainsi, on peut imaginer que certains sujets « choisissent » sans être capable de choisir autre chose, le métier d'enseignant pour faire comme leurs parents, perturbés dans leur choix par rapport à une enfance sous pression, notamment avec une réussite scolaire très attendue de la part des parents eux-mêmes enseignants par exemple. Bohler écrit d'ailleurs que « plutôt que de mettre la pression sur les enfants pour qu'ils réussissent, il est important de les sécuriser, car leur capacité de prise de décision en tant qu'adultes en dépendra ». Ici, on peut envisager le « devenir enseignant » ou « d'eux venir en saignant » - venir en saignant des parents – comme un symptôme du stress et des attentes traumatisantes des parents envers l'enfant avant ses 10 ans. L'enfant fait le (non)choix de devenir enseignant, potentiellement perturbé dans ses décisions par le poids de ces attentes, il est alors contraint – et contre « un » - de « faire comme ». Une autre interprétation de ce « faire comme » est celle d'un sujet « pris dans le désir des autres » (Bonnet, 2016) ce qui se traduit par un sujet en projet mais pas dans son désir à lui. Le sujet qui « fait comme » les parents et qui d' « eux vient en saignant » ne suit, en cela, pas son propre désir. Rétrospectivement, on se rend compte en y réfléchissant que chaque sujet de ma famille est éloigné et n'a pas d'affect particulier envers le désir d'enseigner ce qui peut laisser penser que mon désir est bien le miens.

III.16. Devenir enseignant, un symptôme en tant que « lieu de fuite »

Deux autres cas passionnants sont ceux de Myriam et Jocelyne. Myriam se lance dans les mathématiques, « lieu de fuite » ou règnent l'ordre, la cohérence, la rationalité en rupture avec son histoire personnelle en désordre, douloureuse. Jocelyne elle, trouve dans les mathématiques, le lieu d'expression de son « moi », lieu où elle apprend à dire « je », à choisir d'agir, et ne plus répondre à ce que Winnicott (1971) a nommé un « faux soi » de bonne élève exécutrice aussi bien imposé par sa famille que par le système scolaire. Les mathématiques représentent donc un espace de liberté pour l'une, de sécurité pour l'autre. On peut alors imaginer qu'en fonction des traumatismes de chacun, l'EPS puisse représenter de part sa structure, le lieu particulièrement adapté à l'histoire de certains sujets qui peut être, deviendront enseignant d'EPS, comme symptôme de leurs traumatismes antérieurs. Bonnet (2016) décrit que « l'enfant vit une lutte de ce genre lorsqu'il se heurte à la réalité d'une manière violente, incompréhensible pour lui. Il interprète cette épreuve comme une provocation venue de l'Autre, et lorsqu'il parvient à la surmonter, il valorise l'objet qui le lui a permis ». Ici, Myriam et Jocelyne ont suivi inconsciemment une discipline en tant qu'objet les aidant à surmonter leur traumatisme, Blanchard-Laville (2001) a suivi elle-même cet objet jusqu'à devenir enseignant et chercheuse.

De plus, Labridy (1997) parle dans le champ sportif du « hors limite, une des sources de satisfaction recherchée dans la pratique sportive » qui « fait du corps le lieu possible d'une part d'excès que la société refoule ». Les activités physiques sportives et artistiques enseignent sur la condition humaine en nous montrant la nécessité de franchir nos limites corporelles. Labridy (1997) ajoute à ce propos que « le corps est le seul joyau dont nous sommes sûrs (…) qui nous garantit d'une illusoire existence en maintenant la nécessité du sacrifice ». C'est-à-dire que le corps serait un des derniers lieu ou objet nous appartenant réellement qu'à nous et duquel nous serions pratiquement libre de jouir. En d'autres termes, il y aura dans le sport la possibilité de dépasser ses limites à l'excès, alors que tout excès est sanctionné dans la société. Ainsi, « devenir enseignant » d'EPS, ne peut-il pas constitué un « lieu de fuite » symptôme, dans cette discipline qui permet voire encourage parfois l'excès et le dépassement de soi ? Le sujet sportif chevronné ne s'offre-t-il pas inconsciemment une continuité dans son excès sportif en devenant enseignant d'EPS ? L'EPS elle-même, ne peut elle pas représenter un « lieu de fuite » pour enseignant et élève, où l'excès est au moins possible, voire permis ou encouragé contrairement à toutes les autres disciplines ? Y-a-t-il un excès envisageable dans des matières scientifiques rationnelles comme les mathématiques par exemple ? Le « lieu de fuite » est alors un

symptôme solution, et non un symptôme dont le sujet se plaint ce qui confirme ce que Forget (2009) affirme : « Les manifestations de souffrance de chacun (symptômes) ne sont plus organisées comme nous sommes habitués à les concevoir », « les symptômes ne sont plus organisés comme une demande d'aide du sujet pour obtenir un soulagement de sa souffrance »

De même, dans la même veine de cette possibilité du lieu de fuite, Ponnou (2014) nous rapporte que « l'acte éducatif consiste à creuser un trou dans l'Autre et dans le champ des savoirs, pour que le sujet puisse y loger sa destinée. Le désir naît d'un savoir défaillant. D'où l'éducation ne vise pas le changement, mais le désir de changement, et s'attache à penser la nature du savoir pour en faire l'enjeu d'un désir ». En d'autres termes, l'éducation vise à laisser un manque dans l'Autre, notamment dans son savoir pour que celui-ci veuille chercher à le remplir. Cela ferait sens pour lui. Partant de ce fait, avec le prisme de la question de recherche suivie, on peut penser que le traumatisme laisse lui-même un trou dans le sujet et potentiellement dans son savoir également qu'il peut inconsciemment chercher à combler en devant enseignant, ce métier relationnel et riche de possibilités d'interactions – pour ce qui est le trou en lui-même – et qui lui permettra de continuer d'apprendre toute sa vie et de se former, en ce qui concerne le trou dans son savoir. Terrisse (1997) rappelle que Lacan écrivait l'importance du « me-connaître » (on peut entendre « méconnaître ») montrant le trou dans le savoir que le sujet découvre et ne peut qu'orner. Il semblerait alors que l'enseignant traumatisé se voit être diminué mais que ce manque le fait devenir plus grand ailleurs, peut-être le fait-il devenir « un enseignant + » ou un « n'en saignant plus », doté de ce que Montagne (2011) appelle un « savoir y faire » particulier. (cf. III.1)

Conformément à cette notion du « lieu de fuite », les travaux de Winnicott (1953) à propos de l'objet transitionnel sont éclairants. Effectivement, l'objet transitionnel - le doudou - est la première possession « non moi » du jeune enfant. Cet objet (ours, jouet, foulard) lui permet d'accepter l'absence de la mère et lui donne la possibilité d'avoir le sentiment d'exister malgré ses absences. La mère, qui ne peut répondre à tous les besoins de l'enfant qui ne peut pas lui dire car il ne sait pas encore parler, créé un sentiment d'abandon, un délaissement, que l'enfant comble à travers la possession d'objets transitionnels toute sa vie. De cette façon, l'enfant peut accumuler des expériences de vie sans sa mère et sans se trouver en danger. Winnicott (1953) précise surtout qu'il s'agit d'une protection contre l'angoisse de type dépressif, soit l'angoisse, justement, de perdre l'objet - c'est-à-dire l'objet maternel (la mère en tant que point d'ancrage du désir). Dans le cadre de cette recherche, on peut penser que « devenir enseignant » est susceptible d'être lui-même l'objet transitionnel de l'enfant devenu adulte étant donné que Winnicott (1953) affirme que « les phénomènes transitionnels ne disparaissent pas à l'âge

adulte » et qu'il y a seulement « changement d'objet ». On peut penser que dans cet objet transitionnel, le sujet trouve un « lieu de fuite » une nouvelle fois. L'enfant ou le jeune adulte traumatisé, ne pourrait-il pas ressentir un besoin intime, un désir intime, et subjectif de se rassurer en devenant enseignant, en tant qu'objet transitionnel « lieu de fuite » ? De surcroît, cet objet transitionnel « devenir enseignant » est un objet symbolique, non matériel et par conséquent éventuellement plus difficile à perdre qu'un doudou et plus rassurant ; il est d'autant plus difficile à perdre grâce à la sécurité de l'emploi. De même, Fize (2006) écrit que « s'il est un besoin fondamental pour l'adolescent, c'est bien un cadre rassurant dans lequel il puisse exprimer sa liberté » et bien on peut penser qu'il est de même pour l'adulte et que le sujet en devenant enseignant obtient ce cadre rassurant où il peut exprimer d'ailleurs de plus en plus de liberté au vue des textes officiels de plus en plus permissifs.

Il est vrai ici qu'on se réapproprie la théorie de l'objet transitionnel, il est certain qu'on la détourne quelque peu, on précise qu'il ne s'agit que d'un présupposé et qu'il n'est question ici que de réfléchir en concevant un champ des possibles, c'est pourquoi on s'écarte ici quelque peu de l'idée stricte de l'objet transitionnel en tant qu'objet matériel. Pour suivre cette logique argumentaire, on peut aussi préférer penser plus sagement que l'enfant ou le jeune adulte traumatisé, se rassure en devenant enseignant, en tant que sublimation de ses pulsions. (cf. III.12 et III.13). Pour ajouter ici un argument plus pertinent, Winnicott (2010) écrit que « l'adolescent, devant le vide causé par le désinvestissement des objets parentaux, s'investi dans un groupe pour réduire l'angoisse qui en résulte ». L'enfant utilise le groupe comme objet transitionnel face au délaissement. Devenir enseignant peut alors être un symptôme de ce délaissement, un objet transitionnel qui donne au sujet adolescent lors de ce traumatisme, l'occasion d'être dans des groupes sportifs, des groupes classes, puis des groupes d'étudiants, et enfin des salles des professeurs et côtoyer des groupes d'élèves. Devenir enseignant et particulièrement d'EPS c'est s'assurer d'avoir un (des) groupe(s) comme objet(s) transitionnel(s) dans lequel s'investir pour fuir ses angoisses de manière durable durant toute sa vie professionnelle et personnelle via les clubs sportifs par exemple, qui plus est avec la sécurité de l'emploi.

Une autre illustration d'un « devenir enseignant » en tant que « lieu de fuite » peut en lien avec l'actualité être celui d'un ancien élève violenté durant sa jeunesse. En effet, « la problématique de la violence à l'école devient même un véritable sujet de société (…) loin de s'estomper, le phénomène s'accroît aujourd'hui » (Goslin, 2009). On peut penser qu'un sujet traumatisé par des violences subies à répétition au sein de l'établissement peut devenir inconsciemment enseignant en tant que « lieu de fuite ». En effet, symboliquement, « devenir enseignant » dans ce cas peut représenter la meilleure place à avoir – en passant de l'autre côté

de la règle et de l'autorité pour se protéger définitivement et fuir ce « soi élève » traumatisé voire même pour se faire justice en ayant désormais un pouvoir et en n'étant plus soumis et silencieux face à ces violences. Cette idée est à nuancer puisque dans la même étude, Goslin (2009) s'autorise à dire que « le monde enseignant devient la cible de parents procéduriers et n'est alors soutenu qu'une fois sur deux par sa hiérarchie », à propos d'un enseignant condamné pour une gifle. Devenir enseignant peut alors représenter un « lieu de fuite » idéal pour le sujet violenté mais ne cautionne pas pour autant la violence physique de la part des enseignants. Néanmoins, la violence existe très largement, même si elle n'est pas physique.

On veut ici faire un aparté pour rappeler le lien intéressant qui existe entre la violence qui traumatise le sujet et son agresseur. Ce lien est celui de « l'identification à l'agresseur ». En effet, Freud (1972) raconte l'histoire de cet enfant qui se fait rappeler à l'ordre par son instituteur en colère. Devant lui, il grimace en le regardant et fait rire tous ses camarades. L'auteure explique que l'enfant passe de menacé par l'instituteur à menaçant en grimaçant la colère de l'instituteur. Ainsi, pour se projeter de l'angoisse que lui fait subir l'enseignant, il devient lui-même agressif, enseignant en quelque sorte. En définitive, il adopte certains traits de l'agresseur, il s'identifie à lui pour ne pas vivre cette angoisse. On peut alors comprendre pour ce qui concerne la question de recherche ici, qu'un sujet traumatisé par un agresseur – un enseignant par exemple – peut devenir inconsciemment enseignant à son tour par « identification à l'agresseur ».

En somme, ce métier représenterait alors un véritable « lieu de fuite ». De même, devenir enseignant d'EPS pourrait représenter un véritable « lieu de fuite » dans le parcours « difficile » du sujet, un parcours « dit fissile » pour reprendre une réflexion de Montagne (2011) - fissile désigne un noyau atomique susceptible d'explosion nucléaire – un parcours qui ne se soldera pas par une explosion si le sujet devenait enseignant.

In fine, le « lieu de fuite » se rapproche de l'idée de « désir projet » qu'évoque Bonnet (2016). Elle explique que l'objet du désir dans ce cas « s'est imposé à l'occasion d'un raté, d'un accident, d'une épreuve, d'un deuil survenu au cours de la constitution du psychisme quand l'enfant était confronté à un danger réel (…) cet objet lui a permis de surmonter l'épreuve et il s'y est cramponné comme une bouée de survie ». Ainsi, devenir enseignant ou « en saignant » pourrait encore une fois constituer un « objet lieu de fuite » pour le sujet qui a été traumatisé durant son enfance et qui aurait trouvé une réponse dans le « devenir enseignant » ou dans la discipline concernée faisant de ce devenir un « symptôme bouée ». Communiquer, séduire, enseigner sont autant d'exemples de potentiels « bouées de secours » pour le sujet à trouver dans ce « devenir enseignant ».

Enfin, on terminera en rappelant que le « lieu de fuite » est un lieu solution, fuyant le traumatisme mais y trouvant une réponse et par conséquent quelque part, le retrouvant. Un « lieu de fuite » pouvant se transformer en « un lieu de rencontre » lorsque Postic (1979) annonce que « par l'enfant l'éducateur est placé face à lui-même ». ». « Pour la psychanalyse, la relation que l'éducateur entretient avec l'enfant le ramène à lui-même et ravive sa propre enfance ». L'éducateur risque même « de ne voir dans l'élève que celui qui le reflète, qui lui renvoie une image de lui-même, parfois douloureuse ». En quelque sorte, on peut comprendre que l'enseignant se retrouve confronter par l'élève inconsciemment à son « Soi élève » auquel il s'identifie, le renvoyant à l'image de lui-même. Il n'est pas difficile ici de faire le rapprochement avec le narcissisme, Narcisse regardait son reflet, l'enseignant dans ce cas se voit presque directement en face de lui. Devenir enseignant pourrait donc éventuellement être symptôme d'un traumatisme dans le « soi élève » du sujet auquel il parvient à se confronter et sur lequel il peut revenir – ou il peureux venir – via le symptôme de devenir enseignant, non pas en tant que « lieu de fuite » mais en tant que « lieu de rencontre ».

III.17. Devenir enseignant, un symptôme de l'accroche du sujet à un objet « bouée de secours » lors de son traumatisme.

Bonnet (2016) écrit que l'« objet s'est imposé à l'occasion d'un raté, d'un accident, d'une épreuve, d'un deuil survenu au cours de la constitution du psychisme quand l'enfant était confronté à un danger réel (…) cet objet lui a permis de surmonter l'épreuve et il s'y est cramponné comme une bouée de survie » et elle ajoute : « je dirai pour ma part que l'enfant vit une lutte de ce genre lorsqu'il se heurte à la réalité d'une manière violente, incompréhensible pour lui. Il interprète cette épreuve comme une provocation venue de l'Autre, et lorsqu'il parvient à la surmonter, il valorise l'objet qui le lui a permis ». En d'autres termes, l'enfant dont le psychisme est en construction, vit un traumatisme, une épreuve importante qui le met en danger, qui le confronte au Réel. A cet instant précis, l'enfant se concentre sur un objet, une bouée de survie, subjectivement, pour surmonter cette épreuve. Lorsqu'il parviendra à surmonter cette difficulté, il sera intimement persuadé qu'il le doit à l'objet qu'il s'est imposé à lui. Cet objet, étant subjectif, peut être n'importe quel objet. Une chanson, un objet au sens propre, une activité comme le sport par exemple. Les possibilités d'objets sont infinies et au sein de la recherche, cette bouée de secours, héritée du traumatisme durant l'enfance, peut guider le sujet vers un « devenir enseignant » en tant que symptôme et réponse à ce traumatisme.

A titre d'exemple, l'artiste Solange Nobécourt citée par Bonnet (2016) témoigne. Lorsqu'elle était bébé, dans son landau, sa famille subissait la guerre. Elle garde un souvenir qu'elle ne s'explique pas : elle se souvient d'elle, dans le landau dans le froid, contemplant la beauté des bulles et des gouttes qui tombent d'un glaçon, dehors, devant la fenêtre. Ce spectacle entrait en contradiction avec la tragédie que sa famille et elle vivaient. Elle est aujourd'hui convaincue que cela a joué un rôle déterminant dans sa « vocation » d'artiste, on écrit bien « vocation » entre guillemets. Finalement, son « devenir artiste » est un symptôme de son accroche à cette sublime image du glaçon, comme bouée de secours au moment de son traumatisme.

A quoi le sujet peut-il se raccrocher comme élément de désir au moment de ses traumatismes, le guidant vers le métier d'enseignant ? Au fait de parler ? A un objet symbolique comme une craie ? A un gout, une odeur, la visions d'un objet… L'éventail est infini. Cela est totalement subjectif aussi ce qui amène que le sujet peut relier n'importe quel objet à son « devenir enseignant » subjectif. Un autre bébé que Solange Nobécourt ne se serait pas focalisé sur le même objet dans la même situation qu'elle et ainsi, il suivrait certainement un autre « devenir ».

Pour conclure et apporter un nouvel exemple du « devenir enseignant » en tant que symptôme de l'accroche du sujet à un objet « bouée de secours » au moment du traumatisme on peut évoquer l'histoire de Pierre dans l'ouvrage de Bonnet (2015) qui devient enseignant, « cela reposant sans doute sur sa conviction que sa survie à une grave maladie d'enfance était due à une vraie capacité à communiquer et à se faire comprendre ».

III. 18 Devenir enseignant, un symptôme du traumatisme d'être divisé par le langage.

En réfléchissant au langage et aux concepts de Lacan et en tentant de le mettre en système avec le métier d'enseignant et d'enseignant d'EPS, Lacan cité par Sauret (1997), annonçait qu' « il y a beaucoup à apprendre pour la psychanalyse de la danse ».

On rappelle que pour Lacan, le sujet est divisé, divisé d'avec lui-même, « séparé de ce qui est pourtant son savoir le plus intime, qu'il porte en lui comme étranger à lui, à cause de la parole » (Hatzfeld, 2016). Le sujet est donc traumatisé selon Lacan, par le langage, par le fait d'être divisé parce que l'intime n'est pas « parlable ». Mais au filtre de la recherche, devenir enseignant ce n'est pas que parler avec la parole, mais c'est aussi parler avec le corps. De surcroît, les APA (Activités Physiques Artistiques) se développent particulièrement et la danse

contemporaine remplace les danses codifiées, la création et l'imagination sont au sein de cette discipline – entre autres – le cœur de son intérêt. Par conséquent, le sujet ne pourrait-il pas devenir enseignant comme symptôme de sa division par la parole en se spécialisant dans la danse ? Danser devant ses élèves n'est il pas un moyen de parler avec le corps sans dire un mot et peut-être raconter – et se raconter – un peu plus de cette chose muette à l'intérieur de chacun de nous ? Il est étrange de ne pas savoir s'expliquer les frissons que nous ressentons parfois à la simple vue d'un(e) danseur(euse) se mouvoir.

III.19. A quoi servent ces présupposés

L'écriture et l'étude de ces présupposés, représentent un travail dans l'ombre du cas, en dehors du Sujet. Il s'agit ici de balayer des « idées reçues » et des éléments théoriques pouvant répondre spontanément ou avec un peu plus de réflexion à la question de recherche. Il est important de préciser que ce ne sont que des présupposés, des possibilités et qu'il ne s'agira pas de chercher à les suivre ou à les justifier par cette étude. C'est pour cela d'ailleurs que le terme « présupposé » est préféré au terme « hypothèse » qui sous-entendrait dans une démarche scientifique, sa validation ou réfutation par la suite. Ici, dans cette démarche, ce seront les dires du sujet qui orienteront peut-être vers certains présupposés déjà évoqués ou bien même vers de nouvelles possibilités encore ignorées au moment de l'écriture de ce texte.

Pour reprendre l'expression de Perrenoud (1999), les présupposés développés ici font partie des « non-dits » du métier d'enseignant et ne cherchent pas à lisser l'image de ce devenir. Ils cherchent au contraire à mettre la lumière sur « la face cachée des enseignants », plus spécifiquement de leur devenir.

IV. QUESTION DE RECHERCHE

Le thème de cette recherche est « Le lien entre histoire de vie et choix professionnel »

Mon objet d'étude : « Les déterminants inconscient du choix professoral »

Plus précisément, en allusion au « point d'énigme perturbateur » évoqué par Ciccone (2013) : je tenterai de répondre à la question de recherche suivante :

« Je veux savoir si le fait de devenir enseignant et plus particulièrement enseignant d'EPS peut être symptôme de traumatismes antérieurs. »

V. LES CONCEPTS CLES

V.1. La psychanalyse

Pour introduire ce chapitre des concepts clés il va de soi de parler de la psychanalyse elle-même. Pour cela, on évoquera les travaux les travaux de Sauret et ses collaborateurs (1997) qui retracent globalement les grands principes de cette discipline.

La psychanalyse est une approche qui se centre sur l'inconscient du sujet en étudiant ses dires. En ce sens, elle s'oppose à la méthode clinique en médecine qui « sépare la maladie de son malade et annule la validité du dire du patient » (Sauret et al, 1997) et qui place le savoir du côté du médecin où le corps du patient substitue sa parole. Ici, en ce qui concerne la psychanalyse, c'est l'inverse. Cette discipline s'appuie sur le dire du sujet et considère que le patient détient le savoir. La psychanalyse peut alors de définir selon ces auteurs comme l'« écoute du dire du patient comme production de savoir ». Si on mène des entretiens, c'est finalement pour extraire un savoir inconscient que détient le sujet auquel on s'intéresse. L'inconscient du sujet, déchiffrable à travers ses dires, se trouve être par conséquent l'objet d'étude de la psychanalyse qui contrairement à de nombreuses autres sciences, fait de son intérêt pour l'inconscient son originalité.

Seul le patient lui-même détient le savoir et découvre ce que cache son psychisme, il est alors considéré comme sujet savant analysant alors que le psychanalyste lui, est considéré comme étant l'analyste guide. Je conclue en reprenant une formule de Brousse (1997) : La psychanalyse « implique le sujet de façon tout à fait originale. Le sujet qui reste à la porte du laboratoire de la science contribue par les manifestations de sa division entre inconscient et conscient à la recherche clinique ». Il ajoute aussi que « la psychanalyse se veut éthique puisqu'elle considère le patient. La science n'est pas éthique, elle ne veut que la discipline. Le désir du sujet est au poste de commande, non le maître qui jouit et se sert de son travail. » Terrisse (1997) ajoute que la science méconnaît le sujet, ne s'intéresse qu'à ses résultats et « essaie de recouvrir d'un voile efficace les affects, les souffrances, voire les drames qui en sont le prix à payer. ». Sauret (1997) se questionne d'ailleurs : « Si la science gomme le sujet dans sa subjectivité, n'y-a-t-il pas une contradiction à vouloir faire avancer la science du sujet ? »
A l'inverse, pour ce travail, il s'agira de lever le voile sur ces potentiels affects, souffrances, drames, en tant que traumatismes du sujet. ». En ce sens, en vous rappelant la question de recherche, ceux qui veulent « devenir enseignant » comme symptôme de leurs traumatismes, ne font-ils pas contradictoirement face à une école au sens large et à une formation en ESPE

qui « essaie de recouvrir d'un voile efficace les affects, les souffrances, voire les drames qui en sont le prix à payer » ?

De surcroît, Lacan (1965) dénonce que la science elle-même, « n'a pas de mémoire. Elle oublie les péripéties dont elle est née », ce qui montre que le champ scientifique, qui étouffe l'affect, les ressentis, l'inconnu, est lui-même ici, comme toutes et tous, de ces mêmes événements traumatiques. Sauret (1997) s'avance en annonçant même qu' « il est clair que la psychanalyse est fille de la science qui refoule la subjectivité du sujet de laquelle la psychanalyse en fait son champ. ». Difficile de s'empêcher de faire le pont avec cette question de recherche en me demandant si « l'EPS est-elle la fille des autres disciplines qui refoulent le corps du sujet desquelles l'EPS en fait son champ ? », d'ailleurs, lorsque l'EP s'appelait encore gymnastique, à la fin du XIXème siècle, la seule finalité était de former un corps fort, celui-ci n'étant plus central aujourd'hui.

La psychanalyse présente un intérêt particulier dans ce travail puisqu'il s'agit de chercher à savoir ce qui pousse inconsciemment un sujet en particulier à devenir enseignant, cela étant lié à des traumatismes. Il s'agit de découvrir en guidant le sujet lors d'entretiens, ce que le sujet sait de lui, ce qui le pousse à devenir enseignant, profondément, dans son inconscient. Postic (1979) ajoute de même que « la psychanalyse offre la possibilité d'interroger ce qui se passe dans le champ pédagogique et engage l'éducateur à se découvrir dans son rapport à l'élève ». L'étude relie alors la psychanalyse au monde de l'éducation et les deux domaines se servent l'un à l'autre ce qui rappelle ce qu'affirme Blanchard-Laville (1999) quand elle écrit que « l'efficace d'une approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation nous semble aujourd'hui incontestable ». Pechberty (2003) défend ces mêmes idées puisqu'elle affirme que « l'orientation psychanalytique et ses différentes problématiques semblent très appropriées pour penser certaines mutations des liens psychiques et sociaux dont l'enseignement fait partie » et par extension dont le devenir enseignant aussi.

V.1.1. Le sujet divisé entre l'inconscient et le conscient

Tout d'abord, il est nécessaire de poser les fondations du champ théorique de la psychanalyse que je vais mobiliser. En cela on rappelle tout d'abord que le sujet est divisé. Le concept d'être humain divisé apparaît dans la théorie freudienne. Effectivement, le fait de considérer qu'il y ait un inconscient apporte une nouvelle dimension, cela « divise le sujet, l'empêche d'être totalement maître dans sa demeure » comme le rappelle Blanchard-Laville (2001) en reprenant les termes de Freud. Le cogito de Descartes est donc en rupture total avec

ce que la psychanalyse développe aujourd'hui puisque son adage était « cogito ergo sum », « je pense donc je suis » alors qu'ici nous voudrions plutôt affirmer que « le je existe aussi dans ce que je ne pense pas ». Cet intérêt porté à l'inconscient constitue alors le fondement de la psychanalyse puisqu'il s'agirait ici selon Freud (1920) de la troisième vexation narcissique de l'humanité. La première était de découvrir grâce à Copernic que le soleil ne tourne pas autour de la Terre et que nous ne sommes pas le centre de l'Univers, la seconde était de se rendre compte que nous ne sommes que le fruit d'une évolution selon Darwin et enfin cette troisième frustration qui nous intéresse particulièrement serait le fait que nous ne sommes pas maître de nous-même, nous sommes divisés entre inconscient et conscient, quelque chose à quoi nous n'avons pas accès nous anime.

Au sein de cette recherche, le « devenir enseignant » en tant que symptôme d'un traumatisme antérieur est bien en lien avec l'inconscient puisque je cherche à montrer l'idée selon laquelle nous devenons enseignant pour des raisons inconscientes - fondées sur nos traumatismes - qui dépassent les raisons conscientes que nous trouvons à posteriori pour expliquer ce « choix » professoral. Les études de Rioux et Chevrollier (2008) rapportent à titre d'exemple par des entretiens avec les enseignants eux-mêmes que les sujets deviennent selon eux enseignant pour l'utilité sociale du métier, l'autonomie dans le travail, pour le plaisir d'être au contact des jeunes ou pour les congés. On peut alors se questionner : pourquoi le sujet qui selon lui devient enseignant d'EPS pour l'utilité sociale du métier n'exerce-t-il pas une profession aussi utile voire plus utiles socialement qu'enseignant d'EPS ? Pourquoi est-il poussé vers ce métier là ? Cette justification par l'utilité sociale est d'ailleurs contre balancée par l'étude de Hélou (2008) qui donne la parole à de nombreux enseignants et à leur sentiment d'échec et d'inutilité sociale qui caractérisent leur expérience professionnelle. On sait « fort peu de choses sur l'entrée dans le métier des enseignants du second degré » (Rochex, 1995). D'autres études (Watt et Richardson, 2007) montrent que les motivations intrinsèques dans le choix de la carrière enseignante sont variées mais qu'il s'agit le plus souvent d'un intérêt pour l'activité d'enseignement – Périer (2004) faisant le même constat – ou d'un « choix du métier par vocation ». Au filtre de cette recherche, cette formulation présente un fort intérêt puisqu'elle désigne un « choix » qui ne s'explique pas (cf. Introduction) et donc qui trouve éventuellement sa réponse dans cette étude.

On pourrait ainsi parler d'un « choit » professionnel puisque le sujet « choit », du verbe choir, il tombe enseignant, malgré lui, comme il tombe amoureux. Blanchard-Laville (2001) raconte qu'elle même devient enseignante de mathématiques puis chercheuse « malgré elle », sans pouvoir se l'expliquer. Dans le sens de cette étude, Krieshok et ses collaborateurs (2009)

écrivent que « le choix d'une carrière professionnelle est aujourd'hui reconnu comme le produit de processus tant rationnels qu'inconscients » ce qui légitime la place de la psychanalyse dans cette question. Le sujet se trouve alors divisé en lieu même de ce « devenir enseignant » entre les réelles causes inconscientes et profondes de ce devenir et les justifications conscientes de ce « choix » avec lesquelles il se construit. Labridy (1997) écrit que « la psychanalyse part du postulat que l'activité motrice a une cause inconsciente qui ne se confond pas avec le sens que le sujet lui donne consciemment », on écria pour ce travail que « la psychanalyse part du postulat que le « devenir enseignant » a une cause inconsciente qui ne se confond pas avec le sens que le sujet lui donne consciemment. ».

Jean Jaurès (1964) écrit qu'« on enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est ». Et bien au filtre de cette recherche, on peut comprendre qu'on ne devient pas enseignant pour ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on devient enseignant et on ne peut le devenir que pour ce que l'on est. Et encore, pour revenir au traumatisme et à cette belle formule en l'écoutant différemment, on n'en saigne pas de ce que l'on sait ou de ce que l'on croit savoir : on n'en saigne et on ne peut en saigner que de ce que l'on est. Dan Millman dans son roman en 2009 tient cette formule « incarne ce que tu enseignes, et n'enseignes que ce que tu incarnes ».

Dans cette étude, le sujet devient enseignant, comme incarnation de ses traumatismes intimes. Je peux penser qu'il incarne ce qu'il enseigne, ou bien plus, il incarne « ce qu'il en saigne », « ce de là où il saigne » en devenant enseignant en tant que symptôme d'un traumatisme. Il s'agit bien ici, dans cette recherche d'apprendre à mieux savoir qui l'on est pour mieux comprendre ce « devenir enseignant » voire même mieux enseigner.

V.1.2. L'inconscient, le préconscient, le conscient

Freud publie des topiques, elles représentent des conceptions de l'appareil psychique et permettent de considérer après coup que ces conceptions sont évolutives et complexes.

Dans la première topique de l'appareil psychique, Freud (1900) considère l'appareil psychique en trois instances : l'inconscient, le préconscient et le conscient. L'inconscient est ainsi constitué de contenus refoulés qui se sont vu refusé l'accès au système préconscient-conscient par l'action du refoulement (Laplanche et Pontalis, 1967). En d'autres termes et pour synthétiser, l'inconscient est la partie la plus inaccessible du sujet, ce dernier peut accéder à son préconscient si il le recherche et si il en parle notamment au sein de la psychanalyse.

En ce qui concerne cette recherche, ces instances sont intéressantes bien qu'elles évoluent dans la seconde topique puisque le fait de devenir enseignant est encore une fois selon moi, un symptôme d'un traumatisme inconscient, qui dépasse le choix conscient. Il s'agira d'étudier le préconscient et l'inconscient du sujet à travers son discours, car la psychanalyse considère que nous ne sommes pas maître et conscient de l'ensemble de nos dires, ce qui constituent une porte ouverte à l'étude de l'inconscient.

V.1.3. Le Ça, le Moi et le Surmoi

Dans sa seconde topique, Freud (1920) structure le psychisme à travers trois instances : le Ça, le Moi et le Surmoi. En définitive, il fait évoluer la première topique en considérant que le sujet peut être divisé ces trois instances.

Pour suivre cette logique argumentaire, le Ça correspond au siège des pulsions dans le psychisme, c'est-à-dire au désir exprimé sans aucune civilité ou retenue morale ou sociale. On pourrait caricaturer le Ça comme étant le petit diable qui fait partie de nous et qui nous pousse à satisfaire nos pulsions. Le Moi, lui, est l'instance psychique de l'imaginaire, il est la manière dont le sujet se perçoit dans sa réalité. C'est la représentation qu'a le sujet de lui-même. Freud (1923) écrit que « le Moi est la partie du ça qui a été modifiée sous l'influence directe du monde extérieur » « Il cherche à mettre le principe de réalité à la place du principe de plaisir qui règne sans limitation dans le ça. ». Le Moi représente ainsi « ce qu'on peut nommer la raison et bon sens, par opposition au ça qui a pour contenu les passions ». Enfin, le Surmoi est l'intériorisation, le rappel des interdits fondamentaux et de la loi. Il est fortement lié à la morale, aux devoirs et aux interdits de la société, ce n'est pas sans rappeler pour faire une nouvelle analogie, la petite voix en nous qui tente de nous convaincre de ne pas satisfaire maintenant, dans l'urgence, les pulsions du Ça.

Dans le cadre de ce présent travail, le Ça correspondrait à ce qui pousse le sujet à devenir enseignant, au fond de lui. Le fait de devenir enseignant peut être un « méta-symptôme », c'est-à-dire la résultante de pulsions que le sujet pourra satisfaire dans son « devenir enseignant », elles-mêmes déjà symptomatiques de traumatismes par exemple. Ainsi, pour illustrer ceci, un sujet n'ayant pas bénéficié de l'écoute qu'il demandait étant jeune se trouve traumatisé dans son langage et deviendra enseignant pour pouvoir répondre à des pulsions ou à une « jouissance du blabla » (Lacan, 1966a) de l'ordre du Ça au sein de son métier où le public l'écoute et ne demande que sa parole alors que du côté du Surmoi, il considèrera qu'il devient enseignant non

par pour ces causes profondes mais parce qu'il aime depuis toujours lire des romans et écrire à ses heures perdues.

De même, on remarque que le sujet est divisé entre l'inconscient et le conscient, d'où le symbole du sujet étant « $ », un S barré, barré par le langage notamment selon Lacan. Il connaît un conflit parfois entre ces trois instances que sont le Moi, le Ça et le Surmoi, conflit qui peut potentiellement pousser ce sujet à devenir enseignant. Au regard de l'étude de Blanchard-Laville (2001), le cas Myriam, traumatisée par l'histoire de sa famille et divisée en partie à cause de cela peine à trouver un équilibre et de la rationalité dans sa vie et elle trouve dans les mathématiques un « lieu de fuite », matière où règnent l'ordre, la rationalité ce qui s'oppose et vient équilibrer le désordre qu'elle ressent entre ses différentes instances.

Il est finalement intéressant de noter que « l'enseignant apparaît à l'élève comme le Surmoi » (Postic, 2009) et par conséquent on en déduit le transfert qui s'y implique.

V.1.4. Le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire

Pour faire suite à ces conceptions du psychisme, Lacan (1953) met en exergue une nouvelle structure psychique du sujet organisée autour de l'articulation entre le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire.

En ce sens, le Réel ne doit pas être confondu avec la réalité. Il est une partie de nous-même, la partie que nous ne pouvons décrire ni par des mots, ni par des images. La réalité elle, le savoir « tente de la retranscrire », elle ne peut être que « mi-dite » (Lacan, 1966). Le Réel ne peut pas être prévu ou évité et nous marque définitivement lorsque nous l'approchons. A titre d'exemple, je touche un peu de ce Réel le jour où j'apprends que je ne suis pas admissible lors du concours du CAPEPS malgré tous mes efforts, malgré tous mes bons résultats durant ma scolarité. Il s'agit de quelque chose d'indescriptible, de non prévu et que je ne peux pas éviter, une accession au Réel qui me laisse une trace indélébile tant le traumatisme ici est important. « Le Réel devient alors l'impossible », l'inconcevable (Lacan, 1953). En s'appuyant sur les travaux de Brousse et ses collaborateurs (1997), le sujet vient parfois « buter » contre le Réel et « chaque rencontre avec lui laisse une trace sur le sujet ».

Le symbolique est de l'ordre du langage. Il s'agit du « parlable », c'est la façon de se représenter le monde en parlant. Par exemple, je peux parler ici de cette non admissibilité au concours et de la blessure que cela provoque, je suis dans le symbolique ; mais je ne peux pas avec des mots, exprimer le Réel de cette expérience.

La dernière des trois instances de Lacan est l'Imaginaire. Il renvoie lui aux images, aux représentations, c'est la façon de se représenter le monde par l'image. En somme, pour reprendre la même démonstration, je me souviens du lieu, de la chaise sur laquelle j'étais assis, de ma position et de celle de la personne qui m'accompagnait au moment où j'ai consulté les résultats du concours sur internet.

A fortiori, ces trois instances sont intéressantes pour ces travaux. Le « devenir enseignant » du sujet peut être lié à chaque instance. Avec le prisme d'un des exemples développés précédemment, on remarque que le sujet traumatisé dans son langage, est divisé dans le Symbolique et peut trouver un certain équilibre en devenant enseignant. De fait, devenir enseignant peut être lié dans le Symbolique au « discours du maître » développé par Lacan (Montagne, 2009), discours qui permettra à l'individu de parler et donner des directives devant une classe qui se tait et qui l'écoute. Par ailleurs, cela peut être lié dans l'Imaginaire du sujet à la posture du maître, l'« homme debout » (Ubaldi, 2006), charismatique, face aux élèves assis dans le gymnase, posture qui peut représenter un « idéal du moi » dans l'Imaginaire de l'enseignant, une instance reposant sur un idéal de toute puissance fondée sur le narcissisme infantile (Freud, 1920).

V.2. Le symptôme

On poursuivra cette revue de littérature tout d'abord en évoquant le terme de symptôme. Ciccone (2013) précise que l' « observation clinique vise un objet, le psychisme et ses processus, qui n'est pas observable en soi, mais ne l'est qu'à travers ses effets », en d'autres termes, observer le psychisme ou une partie de l'inconscient peut se faire à travers un intermédiaire, les effets de ceux-ci et le symptôme – ici le « devenir enseignant » - en constitue un. Effectivement, on cherche à savoir si devenir enseignant et plus particulièrement enseignant d'EPS relève du symptôme. Le Robert désigner « observer » par l' « action de considérer avec une intention suivie la nature, l'homme, la société, afin de mieux les connaître », ce qui peut représenter à une échelle macroscopique le sens de mes travaux ici.

Etymologiquement, le symptôme vient du grec σύμπτωμα, qui signifie « accident », « coïncidence » ; il est constitué du préfixe σύν, « avec » et de πίπτω, « arriver », « survenir ». Le symptôme est donc, à l'origine, « ce qui survient ensemble », ce qui « concourt » ou « co-incide », au sens littéral du terme. Ici avec le prisme de cette recherche, le symptôme est le « devenir enseignant » qui doit coïncider avec le traumatisme du sujet. On peut penser que le

symptôme est un endroit où le sujet retrouve son traumatisme. Devenir enseignant serait alors un symptôme, où le sujet « arrive » « avec » son traumatisme.

Le symptôme, Lacan (1959) le définit à l'instar de Freud comme le signe d'un désir insupportable enraciné dans la sexualité infantile et insuffisamment refoulé. Cependant on ne souhaite pas dans cette recherche se focaliser sur une définition liée à la sexualité, le symptôme est à concevoir plus vastement, à concevoir comme un élément visible dans le présent et lié à un événement traumatique du passé. Montagne (2017) décrit bien ce qu'est le symptôme dans une perspective plus large : « Le terme symptôme « est emprunté au langage médical. Il désigne le signe qui vient manifester une dysfonction, ou une lésion dont la cause cachée doit être identifiée » (dictionnaire Robert). En psychanalyse, depuis Freud (1926), le symptôme désigne « le signe visible de ce qui ne va pas dans la structure psychique du sujet mais aussi la nature du conflit ». Le symptôme, précise Lacan (1976) « est l'envers d'un discours », c'est-à-dire qu'il dit autre chose que ce qu'il montre. ». Aussi, nuançons a nouveau ce concept en affirmant que de son symptôme le sujet ne se plaint pas forcément, Gueguen (2009) écrit que « Les manifestations de souffrance de chacun (symptômes) ne sont plus organisées comme nous sommes habitués à les concevoir », « les symptômes ne sont plus organisés comme une demande d'aide du sujet pour obtenir un soulagement de sa souffrance » mais peuvent être par exemple de véritables solutions selon cette étude, comme des « lieux de fuite » à titre d'exemple. (cf. III.16)

On considèrera le symptôme comme un phénomène subjectif qui constitue l'expression d'un conflit inconscient. La psychanalyse refuse la tendance sociale qui aime décrypter des symptômes sans considérer le sujet qui les manifeste. Ici, on s'intéressera bien au symptôme – devenir enseignant – en ce qui concerne intimement le cas étudié. Le symptôme est en effet subjectif puisqu'il est « considéré comme porteur de sens, comme mode de symbolisation » selon Ciccone (2013), en d'autres termes, le « devenir enseignant » en tant que symptôme sera propre à chacun. Forget (2009) nuance à nouveau une conception du symptôme qui serait trop figée en écrivant que « les manifestations de souffrance de chacun (symptômes) ne sont plus organisées comme nous sommes habitués à les concevoir » et que « les symptômes ne sont plus organisés comme une demande d'aide du sujet pour obtenir un soulagement de sa souffrance ». Il est du devoir de l'analyste de chercher le sens de ce symptôme en fonction des traumatismes du sujet, puisque selon le même auteur, « l'observation des symptômes en psychologie clinique a pour but la recherche du sens des symptômes ». On va donc chercher dans cette étude à déployer un sens potentiel, et on devra renoncer à donner du sens, à l'inventer. Il est important de préciser ici l'humilité nécessaire du chercheur, puisque l'interprétation ne dégage pas « le »

sens mais « un sens potentiel » ce qui rappelle toute l'humilité de cette étude. Il n'y a pas d'absoluité dans le domaine de la psychanalyse. « Laisser se déployer un sens potentiel suppose d'être ouvert et réceptif à cette potentialité, de ne pas décider d'avance du sens ou du non-sens d'un évènement » comme le souligne Ciccone (2013). L'interprétation de ce sens n'est d'ailleurs pas seulement mon interprétation, en tant que Sujet Savant mais une construction à deux – voire à plus de deux – d'un sens potentiel de la situation. Ce travail s'articulera donc autour du symptôme subjectif du sujet, potentiellement celui de devenir enseignant.

Il est nécessaire de préciser ce qu'est le subjectif, il est le propre de la personne. Freud (1934) définit le subjectif comme reposant sur l' « activité de représentation », « le réel représenté au-dedans ». Il est donc l'interprétation personnelle de la réalité. Dans la même veine, Ciccone (2013) dit qu' « on peut définir la subjectivité, du point de vue de la psychologie clinique, comme caractérisant l'appropriation par le sujet de ses expériences, expériences de soi et expériences du monde » et que « La subjectivité renvoie donc au sens et à la symbolisation » ce qui confirme ce qu'annonçait Freud.

Le symptôme est encore, selon Lacan (1959) à « prendre comme signe d'un mode de jouissance particulier à un sujet de l'inconscient », en d'autres termes, il est bien un signe c'est-à-dire un élément observable et il est lié à un mode de jouissance, un « au-delà du principe de plaisir » peut être ici au prorata d'un traumatisme inconscient qui pousserait l'inconscient du sujet à rechercher une certaine jouissance dans ce symptôme. Sur ce point, Gueguen (2018) affirme qu'« il ne faut pas nourrir le symptôme de sens car ce faisant, il prolifère ». Faire le lien avec cette question st facile puisque devenir enseignant constituerait alors une sorte de symptôme idéal qui a particulièrement l'occasion de perdurer pour le sujet avec notamment le statut de fonctionnaire qui lui permettrait de nourrir son symptôme à long terme.

Pour terminer, Lacan (2005) montre son désaccord avec ce qu'entend Freud dans ce concept puisqu'il écrit : « Quand au symptôme, qu'il (Freud) exprime lui aussi en quelque chose de structuré et d'organisé (…) au contraire, il est toujours plurivoque, superposé, surdéterminé, et, pour tout dire, très exactement construit à la façon dont les images sont construites dans les rêves ». Il ajoute qu'il est « une superposition de symboles, aussi complexe que l'est une phrase poétique qui vaut à la fois par son ton, sa structure, ses calembours, ses rythmes, sa sonorité. Tout se passe sur plusieurs plans, et c'est de l'ordre du registre du langage ». En d'autres termes, on comprend ici que le symptôme évolue avec le temps, à travers plusieurs couches à la manière des rêves ce qui fait de lui un objet non figé qui se déplace. Le symptôme évolue et il est plurivoque, superposé ; pour cette recherche on peut donc penser qu'il puisse se constituer à un moment de la vie du sujet en un « métasymptôme de devenir enseignant ».

Cette réflexion autour du symptôme se trouve nuancée par les propos de Forget (2009) reprenant les dires de Lacan puisque selon ce dernier « de son symptôme, le sujet ne veut rien savoir » et le symptôme « ça dit à la place ». En d'autres termes, on peut dire que le sujet ne veut pas s'intéresser à son symptôme et que dans son symptôme, le « ça » s'exprime à sa place. Or, le « devenir enseignant » n'est pas vu comme un choix au sens commun puisque le fait de devenir enseignant est vu ici sous le prisme du déterminisme (Spinoza,1667), comme un enchaînement de causes allant dans le sens de ce « devenir enseignant » et non un choix arbitraire et délibéré du sujet. Le déterminisme s'oppose au libre arbitre qui n'est qu'illusoire selon Spinoza. En effet selon lui, « les hommes se croient libres parce qu'ils sont conscients de leurs désirs mais ignorants des causes qui les déterminent », c'est-à-dire qu'ici le sujet n'est pas conscient de tout ce qui le pousse à devenir enseignant et par conséquent il pense que ce « choix » est libre. Ce « choix » n'est pas conscient réellement, ce qui ne nous permet donc pas de le nommer « choix » parce qu'un choix par définition est arbitraire. Le sujet s'investit pleinement dans sa formation et dans des concours exigeants pour y parvenir mais néanmoins ce « devenir enseignant » ne pourrait-il pas représenter un « méta-symptôme », un « symptôme de tous les symptômes » que le sujet conscientise, certes, mais que le sujet subi surtout parce qu'il serait lié à des raisons encore ignorées et inaccessibles, lié aux traumatismes inconscients du sujet notamment ? De fait, le sujet ne veut rien savoir de son symptôme mais à la fois les connaissances qu'il emmagasine durant sa formation le renseignent sur des éléments didactiques et pédagogiques éloignés de la volonté même de « devenir enseignant » et du « pourquoi le devenir » ce qui ne lui permet pas de s'intéresser directement à ce symptôme et lui permettrait même de se détourner de cette question fondamentale. Cette réflexion permet de penser le symptôme d'une manière plus large et de ne pas se satisfaire d'une seule théorie. A ce propos, Blanchard-Laville (2001) rappelle la formule de Duparc : « Une seule théorie, c'est comme la relation fusionnelle avec un seul parent, (…) temporairement acceptable mais à long terme étouffante ».

Pour poursuive cette réflexion du déterminisme du symptôme en fonction d'un traumatisme. Spinoza (1674) apporte la métaphore de la pierre pour expliquer que « toute chose singulière est nécessairement déterminée par une cause extérieure à exister et à agir d'une certaine manière déterminée ». En d'autres termes, il explique que la pierre roule, parce qu'une impulsion lui a été donnée et continue à rouler même si cette impulsion s'arrête. Appliqué à ce travail, le sujet pourrait poursuivre son « devenir enseignant » en tant que symptôme, il serait déterminé à cela par une impulsion – un traumatisme – qui le fait continuer à se mouvoir vers ce « devenir enseignant » même si ce traumatisme ne le concerne plus dans le présent et est

oublié, enfouit. Spinoza poursuit cette belle métaphore en écrivant : « Concevez maintenant, si vous voulez bien, que la pierre, tandis qu'elle continue de se mouvoir, pense et sache qu'elle fait effort, autant qu'elle peut, pour se mouvoir. Cette pierre assurément, puisqu'elle a conscience de son effort seulement et qu'elle n'est en aucune façon indifférente, croira qu'elle est très libre et qu'elle ne persévère dans son mouvement que parce qu'elle le veut ». En d'autres termes, le sujet – la pierre – sait qu'il devient enseignant – sait qu'elle roule – et se persuade qu'il devient enseignant pour de nombreuses raisons conscientes comme par exemple pour la passion sportive et croit qu'il est libre de ce choix alors que ces raisons imaginées ont été imaginées par lui, dans un temps présent où il était déjà en mouvement vers ce « devenir ». Il ne sait pas que l'inconscient et notamment des traumatismes le guident peut-être d'abord vers ce « devenir », il ne sait pas qu'il « devient », qu'il « d'eux vient ». Nous attribuons à ce qui nous arrive les causes conscientes que nous pouvons y attribuer alors que ce devenir peut être considéré comme un symptôme de l'impulsion première.

Inhérent à ce concept de symptôme, Blanchard-Laville (2001) note qu' « un symptôme mobilise une certaine quantité d'énergie, ce qui a pour contrepartie un appauvrissement au niveau d'autres activités ». En lien avec la question, par ce travail on peut postuler que devenir enseignant constituerait une sorte de symptôme idéal, un « méta-symptôme » qui prend l'énergie des enseignants - lesquels s'en plaignent souvent - mais leur laisse d'importantes plages horaires où ils sont libres de se reposer et d'organiser leur travail, durant les vacances scolaires par exemple. Cette possibilité d'aménager son emploi du temps, spécifique à ce métier, pourrait leur permettre de compenser particulièrement bien cette quantité d'énergie et de s'adonner à d'autres activités lorsque le symptôme n'est plus saillant, lorsqu'ils ne sont plus réellement enseignants, durant leurs périodes de repos qu'ils s'attribuent. Le « symptôme idéal » pourrait renvoyer à l'idéal du moi de Freud qui sera réinventé par Lacan (voir V.1.4. Le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire), comme si devenir enseignant représentait un symptôme idéal, un devenir qui viendrait faire écho à un maximum de traumatismes vécus par le sujet.

Pour terminer, il est intéressant de rappeler que Freud (1924) précise que « dans la névrose, la solution consiste en une formation de symptômes ». En d'autres termes, c'est la logique du compromis, de l'ambivalence. La névrose peut se rapprocher du sujet de cette recherche parce qu'elle se défini comme un compromis, une solution inconsciente face à un choix impossible produit par un conflit interne par exemple entre le moi et le surmoi. Ainsi, le fait de vouloir devenir enseignant, ne pourrait-il pas, faire écho aux travaux de Blanchard-Laville (2001) et constituer une solution inconsciente à des traumatismes antérieurs ?

V.3. Le traumatisme

Pour suivre cette logique argumentaire, il convient de définir plus précisément ce qu'est le traumatisme. Communément, le traumatisme est considéré comme une violence, une infraction dans le sujet qui le perturbe, lui laisse une trace, le désorganise de manière brutale et à long terme. Bokanowski (2010) annonce que « l'événement traumatisant (ou de type traumatique) est ainsi un événement violent, qui surgit sans avertissement et auquel le sujet n'est pas préparé », il ajoute que « cet événement brutal — qui prend le sujet par surprise et donc le déroute — entraîne, sur le plan psychique, une effraction de la barrière pare-excitante, ce qui fait que le psychisme est débordé par une excitation qu'il ne peut comprendre et gérer ». Bouychou et ses collaborateurs (2013) précisent que les termes « trauma » ou « traumatisme » sont d'abord utilisés en médecine et en chirurgie. J.-M. Charcot introduit selon ces auteurs ces termes dans le champ psychique, en affirmant que les symptômes hystériques sont dus à un choc traumatique provoquant une dissociation de la conscience. Il pose ainsi les bases d'une conception où la névrose a une étiologie traumatique. Au sein de cette recherche, on peut penser que le « devenir enseignant » est un symptôme dû à un choc traumatique.

Etymologiquement, le traumatisme vient du grec « trauma » qui veut dire « blessure » et « effraction ». Il s'agit là d'un terme utilisé couramment dans la langue française mais pour Freud (1924), le traumatisme est « l'objet du refoulement » et se révèle dans un évènement bénin. Pour lui, il s'agit d'un si fort accroissement d'excitation que sa liquidation par des moyens normaux échoue et entraîne des troubles durables. Cette définition nous intéresse dans cette recherche car les troubles durables causés par le refoulement de ce traumatisme peuvent selon notre pensée amener le sujet à choisir de devenir enseignant, en tant que symptôme, en tant que sa solution subjective face à ce mal-être. Pour Filloux cité par Postic (1979), le refoulement est un « mode de défense qui consiste à supprimer ce qui fait différence », « comme si de rien n'était ». Le symptôme se forme à titre de substitution à la place de quelque chose qui n'a pas réussi à se manifester au dehors.Laplanche et Pontalis (1967) confirment l'idée de Freud en définissant le traumatisme comme « un événement de la vie du sujet qui se définit par son intensité, l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre adéquatement, le bouleversement et les effets pathogènes durables comme les symptômes qu'il provoque dans l'organisation psychique ». Finalement, peut-on penser qu'une réponse symptomatique plus ou moins adéquate à un traumatisme pourrait être celle de devenir enseignant ?

Lacan (1966a) et Freud (1924) apportent deux différents regards sur le traumatisme. Le premier évoque un « trou-matisme », le trou laissé par le langage. Celui que le sujet ne pourra

jamais combler mais ne pourra seulement que « l'ourler de mots ». En d'autres termes, pour revenir à une intervention de Anderson en 2018 durant mon année de Master 1, « le mot est le meurtre de la chose », c'est-à-dire que nous parlons par exemple d'un éléphant, mais la chose n'est pas un éléphant. Le mot éléphant change en fonction des langues alors qu'il veut désigner la même chose. L'onomatopée de son cri change elle aussi au fil des langues. Le même chien fera « wouf wouf » en France, « Guau-guau » en Espagne et même « Meong meong » en Corée. Comment cela est-ce possible ? Le signifiant change en fonction de chaque sujet ce qui trou le sujet, le laissant dans l'impossibilité éternelle de décrire la réalité à travers le langage qui demeurera insuffisant. Le sujet ne décrit jamais le Réel est certains sujets semblent se refuser l'accès au symbolique, c'est-à-dire à la Parole, comme les autistes ou mutiques.

Freud (1924) lui, s'attache plus particulièrement au traumatisme dans l'histoire de vie. Une expérience traumatique subjective négative, définition freudienne que l'on suivra davantage dans cette recherche. On peut établir un lien direct pour illustrer ces définitions en faisant le parallèle entre la question de recherche et l'ouvrage de Brousse et ses collaborateurs (1997). De fait, un des cas cités dans le livre s'engage dans une activité sportive de combat, comme une évidence, sans se l'expliquer. Les auteurs postulent que cette activité sert alors de masque, « masquant le fait que le monde et immonde, que les sexes ne s'entendent pas et que l'homme est toujours un loup pour l'homme ». En somme, traumatisé par le monde, par une relation, par événement, ne peut-on pas penser qu'un sujet s'engage de manière symptomatique dans le métier d'enseignant comme dans ce que Blanchard-Laville (2001) a nommé un « lieu de fuite » ?

De surcroît, ce devenir enseignant de peut-il pas s'apparenter à ce que Laplanche et Pontalis (1967) définissent comme la « compulsion », « type de conduite que le sujet est poussé à accomplir par une contrainte interne » ?

Au regard de ces éléments on définira le traumatisme comme un événement brutal que le sujet perçoit subjectivement comme violent et qui le perturbe, lui laisse une trace à long terme qui va influencer ses conduites. Influencer ces conduites, comme si cela était écrit si on reprend la formule de Terrisse (1997) selon laquelle « la religion de chacun c'est son enfance ». L'éventail des traumatismes est donc très grand, de la perte d'un être proche à une séparation, d'un déménagement à une agression. La perte d'un proche peut ne pas être traumatisante pour un sujet et un déménagement peut se révéler être l'événement traumatisant de la vie d'un autre. D'où la complexité du traumatisme. Rank (2002) décrit le traumatisme de la naissance ce qui par extension signifie qu'au sens large nous sommes tous concernés par le traumatisme – au moins par celui de notre naissance – qui peut nous faire « devenir enseignant » ou en osant la

métaphore en ce qui concerne ce thème de la naissance « d'eux venir en saignant » (cf III.2). Huberman (1989) décrit que le passage d'étudiant à enseignant peut lui-même être un traumatisme et affirme qu'on peut considérer la prise de fonction comme « une période de survie » ; dans la même veine, Perrenoud (1999) écrit ceci en décrivant l'enseignant : « Il avance comme un somnambule, jamais assuré d'avoir trouvé un équilibre stable, tentant de concilier l'inconciliable, de marier l'eau et le feu » ce qui prouve qui illustre encore le potentiel traumatisme de ce « devenir enseignant » lui-même.

Finalement, il est possible de poser qu'un traumatisme est le poids subjectif désagréable que le sujet donne inconsciemment à un événement. Le fait que les traumatismes sont subjectifs rendra cette étude de cas intéressante car un événement anodin pour certains peut être destructeur chez un sujet, en fonction de sa subjectivité. En ce sens, Blanchard-Laville (2001) affirme par exemple que « les parles brutales qu'entend un enfant au sujet d'événements traumatiques (ou l'absence brutales de paroles) ont un effet traumatique » ou encore en évoquant la « pédagogie » d'un enseignant « la brutalité de la transmission est plus traumatique que la transmissions elle-même ». A fortiori, en posant cette question : « devenir enseignant et plus particulièrement enseignant d'EPS relève-t-il du symptôme lié à des traumatismes antérieurs ? », il s'ouvre une large et passionnante palette de réponses possibles, tant les traumatismes sont nombreux, subjectifs et singuliers et tant leurs réponses sont également variées.

Pour éclairer le traumatisme d'une autre manière et par différentes sciences, certains travaux mettent en lumière à quel point le négatif, les traumatismes du Sujet sont importants et pèsent sur la vie psychique consciente ou inconsciente. En effet, Rozin et Royzman (2001) développent le « biais de négativité » et de manière intéressante démontrent que ce biais nous amène à voir essentiellement le négatif et non le positif. Plus précisément, pour notre survie, notre cerveau mémorise davantage les choses négatives. Goslin (2009) montre à titre d'exemple que les enseignants qui veulent abandonner le métier « se focalisent sur un aspect négatif (même mineur) des situations qu'ils vivent pour en extrapoler une évaluation globale », oubliant ainsi toutes les bonnes raisons – et ne réfléchissant pas à leurs raisons inconscientes positives – qui les ont poussé à embrasser le métier. Une étude plus passionnante vient compléter cette dernière puisque Vohs et ses collaborateurs (2001) précisent qu'à quantité équivalente, le négatif l'emporte sur le positif et plus que ça, il faudrait cinq émotions positives pour compenser une émotion négative. Selon ces études, difficile de ne pas penser que devenir enseignant a plus de chance d'être influencé par des émotions négatives – comme des traumatismes – que par des émotions positives – comme les raisons conscientes que les enseignants donnent à leur

« devenir enseignant » tel que le plaisir d'être en contact avec les jeunes. (cf. V.1.1.) Si les émotions négatives ont un tel poids sur ce que le Sujet perçoit consciemment, ne peut-on donc pas penser que des événements traumatiques auront un poids tout aussi important inconsciemment et influenceront le « devenir enseignant » ?

Enfin, pour tenter de mettre une fois de plus en lien traumatismes et « choix » professoral, on évoque les travaux de Bion (1977) qui précise que « si nous attachons de l'importance aux souvenir, au passé, ce n'est pas pour ce qui a été (bien que cela puisse compter en tant que tel) mais pour la trace qui est en nous maintenant » Il n'est pas difficile de faire ce lien : dans cette question de recherche il ne sera pas tant important de déchiffrer les innombrables traumatismes qu'a vécu le sujet en question mais il sera bien plus intéressant d'en découvrir la trace qui en reste aujourd'hui et peut être de montrer que cette trace conduit inconsciemment le sujet vers le métier professoral. Loridan-Ivens dans son roman en 2008 tient cette belle formule « on a l'âge de son traumatisme ». En écrivant cela, elle pointe l'importance que peut prendre celui-ci dans la vie d'une personne au point de penser que ce traumatisme est une nouvelle naissance. Devenir enseignant, pourrait alors ne représenter qu'un symptôme de ce renouveau.

Pour poursuivre cette réflexion sur le traumatisme, on peut préciser que Freud (1939) distingue deux effets au traumatisme, positifs et négatifs (« l'État dans l'État »). Il écrit : « Les effets du traumatisme sont de deux sortes, positifs et négatifs. Les premiers sont des efforts pour remettre en œuvre le traumatisme, donc pour remémorer l'expérience oubliée ou, mieux encore, pour la rendre réelle, pour en vivre à nouveau une répétition ». Les effets positifs du traumatisme selon lui amènent le sujet à positiver son traumatisme au sens de le rendre « + », le faire exister à nouveau. Il répète par exemple la violence qu'il a subi étant jeune, en devenant enseignant, sur ses élèves. « Les réactions négatives tendent au but opposé : à ce qu'aucun élément des traumatismes oubliés ne puisse être remémoré, ni répété. Nous pouvons les réunir sous le nom de réaction de défense. Leur expression principale est ce que l'on nomme les évitements, qui peuvent s'aggraver en devenant des inhibitions ou des phobies [...]. ». Dans ce cas, les réactions négatives sont celles qui tendent à rendre « - » le traumatisme, à le supprimer en le refoulant. Selon Freud (1939), on cherche donc en quelque sorte inconsciemment soit à oublier, soit à reproduire nos traumatismes. Devenir enseignant en tant que symptôme, pourrait alors éventuellement, au prisme de cette recherche, aider le sujet à oublier ou répéter ses traumatismes.

In fine, il semble important de rappeler que la formulation de la question de recherche de ce travail permet aussi d'envisager que le « devenir enseignant » du sujet est un symptôme d'un traumatisme de quelqu'un d'autre que le sujet lui-même. Pour expliciter ce point on peut

prendre l'exemple d'Hélène, un des cas décrit dans l'ouvrage de Blanchard-Laville (2001). Le père d'Hélène est mathématicien et s'est séparé de sa mère ce qui l'a profondément fait souffrir. Hélène, jeune élève, a selon sa mère « la même tête que son père ». Par identification, sa mère projette sur elle l'image et le talent de son père : elle lui dit qu'elle est « vouée » « promise », (comme sa mère était promise au mariage) à une carrière de mathématiques. Ce constat est confirmé par Toman (2008), étranger pourtant à la psychanalyse mais qui affirme qu' « un des parents reconnaisse le visage d'un des membres de sa famille dans le visage d'un des enfants et se comporte avec lui comme avec ce parent ». De fait, Hélène se trouve piégée, d'un côté, elle rappelle la souffrance de l'être perdu à sa mère de par sa grande ressemblance avec lui, de l'autre, elle doit être performante en mathématiques, comme si cette faculté lui avait été transmise par lui. Par conséquent, ne pouvant pas exister en tant qu'elle-même dans cette situation, le symptôme de ce traumatisme est cette solution subjective qu'elle trouve inconsciemment : elle est comme « bloquée » en maths alors qu'ailleurs elle est une élève très scolaire. Pour résumer, Hélène semble être bloquée, en mathématiques, symptôme d'un traumatisme initialement attribué à sa mère. Par le même mécanisme on peut imaginer qu'elle aurait pu se réfugier dans un « devenir enseignant » symptomatique d'un traumatisme de sa mère dans d'autres conditions.

Peut on synthétiser ce qu'est le traumatisme ? Si pour Freud le débordement de l'angoisse est ce qui définit la situation traumatique, pour Lacan l'angoisse est l'index du réel. Comprenons alors que la psychanalyse lacanienne étant une pratique orientée par le réel, les traumatismes ou les angoisses ne sont pas des pathologies à guérir, mais des voies d'orientation vers le réel qui constitue la singularité radicale du sujet. Le traumatisme au sein de cette recherche est donc à entendre comme une orientation subjective su Sujet, un point pesant sur l'orientation du Sujet vers son devenir enseignant subjectif.

V.4. La jouissance. « Etre enseignant », « Etre en saignant », du côté de la jouissance…

Laplanche et Pontalis (1967) décrivent ce concept comme une logique de perversion qui implique une transgression de l'interdit. La jouissance serait « un au-delà du principe de plaisir » (Lacan, 1974) ; en d'autres termes, si il existait une jouissance à devenir ou être enseignant, cela traduirait que ce devenir n'est pas forcément dû à la recherche de l'agréable mais qu'il peut traduire une recherche du désagréable contre lequel il est difficile de lutter. Le sujet ne pourrait lui, pas se passer de cette jouissance. La jouissance est un but

impossible à assouvir, non « dissible » et non représentable, c'est cela qui serait à l'origine du sentiment d'incomplétude, au fond de chaque être humain. La course à la jouissance semble donc être sans fin. Cette réflexion conduit à penser que le plaisir en EPS peut aussi pour l'enseignant – et d'ailleurs pour l'élève aussi selon Labridy et Montagne (2011) – être lié « au désagréable du cours ». A contrario, le plaisir est à différencier de la jouissance. Il est défini dans les dictionnaires comme « un état de contentement, une sensation ou une émotion agréable, liée à la satisfaction d'une tendance, d'un besoin, d'un désir, à l'exercice harmonieux des activités vitales ». En relation avec la jouissance, le plaisir « devient un moyen de satisfaction partielle qui fait disparaître, en partie, la tension liée à la recherche, à l'attente, à l'atteinte de la jouissance » (Montagne et Labridy, 2011), il apparaît alors comme étant secondaire à la jouissance. De même il me semble important de préciser que la jouissance semble être spécifique à chaque sujet, témoignant d'une forme de rapport au monde subjective dans lequel le sujet fait valoir son singulier, dans la recherche de sa satisfaction particulière. En relation avec la question de recherche de ce travail, il semble intéressant de montrer le parallèle qui peut être établi ici entre la jouissance subjective et singulière du sujet, à la quête de sa satisfaction particulière et le traumatisme subjectif du sujet, qui l'amènerait à la quête de son « devenir enseignant », symptôme particulier.

Pour ce travail ici, ces éléments peuvent être intéressants et en lien direct avec ce « devenir enseignant » puisque si on considère que devenir enseignant c'est devenir celui qui parvient à faire apprendre chaque élève et qui favorise la réussite de tous conformément aux textes officiels, on sait bien qu'il s'agit d'une mission impossible ; or, la jouissance c'est l'impossibilité d'atteindre le but poursuivit. C'est cet inachèvement perpétuel qui donne le sentiment d'incomplétude qui fonde le sujet et par conséquent devenir enseignant serait plus souvent du côté de cette jouissance - « satisfaction autre que pleinement satisfaisante » - de l'échec à faire apprendre chacun et à constater ces apprentissages, que du côté du plaisir. A ce propos, nombreux sont les auteurs qui parlent d'un « métier impossible » (Perrenoud, 1996) ou qui affirment que, l' « algorithme qui produirait toujours le même effet » (Bru, 2006) à chaque fois et pour toujours, voire qui fonctionnerait pour tous, et qui permettrait de passer de « rien n'est possible à rien n'est impossible » (Cifali, 1999), est illusoire. Cette mission impossible pourrait permettre à l'enseignant d'éprouver une jouissance inépuisable à ne jamais réussir, à ne pas être fier d'un produit fini, à l'image du papillon qui se brûle les ailes sur le lampadaire mais qui y revient avec acharnement. En ce sens, Miller (1998) pose d'ailleurs le « symptôme en tant que mode de jouir ». Devenir enseignant en tant que symptôme de traumatismes,

pourrait être considéré comme un mode de jouir. Il s'agit bien de l'idée poursuivit dans ce chapitre.

Plusieurs travaux montrent que l'enseignant peut éprouver une certaine jouissance sadique, la jouissance de dominer, une jouissance d'être humilié, sanctionné, puis d'humilier et sanctionner à son tour comme le souligne Natanson (2002). On peut même penser que dans le fait d'enseigner, il existe une certaine jouissance de parler par exemple, de s'exprimer, proche de « la jouissance du blabla » que décrit Lacan (1966a). Dans une même réflexion, Blanchard-Laville et ses collaborateurs (2005) écrivent que « l'acte d'éduquer ne peut être que le fait d'un sujet inscrit dans une chaîne symbolique par sa parole et son désir ». Or, dans ce postulat de la « jouissance du blabla », ce sont bien la parole et le désir qui sont intimement impliqués. Bonnet (2016) cite Dolto selon laquelle le désir est essentiellement « désir de communication » et qu'il est toujours en devenir, or, le métier d'enseignant est un métier de communication constante avec beaucoup d'interlocuteurs variés, un métier peut-être idéal pour satisfaire son désir. Pierre dans l'ouvrage de Bonnet (2015) devient enseignant, « cela reposant sans doute sur sa conviction que sa survie à une grave maladie d'enfance était due à une vraie capacité à communiquer et à se faire comprendre ». A propos de la jouissance du blabla de l'enseignant il est intéressant de rappeler que l'enseignant est aussi professeur. Or, professer, c'est exprimer une croyance à l'oral devant un public, comme lorsqu'on peut faire une profession de foie. Devenir professeur, c'est peut-être apprendre à ses élèves, par la parole et la jouissance de la parole, ce à quoi on croit. Vivre des traumatismes importants ferait-il que le professeur se persuade et incarne des croyances particulières et cherche à en parler particulièrement dans son « devenir enseignant » ?

Ainsi, et en se rapprochant de la question de recherche, ne pourrait-on pas penser que certains traumatismes amènent peut-être inconsciemment le sujet à devenir enseignant, en tant que symptôme, en tant que « lieu idéal » à éprouver une jouissance particulière. Pour finir et encore une fois postuler, en rapport notamment à une jouissance sadique, une jouissance à être dominé, le devenir enseignant ne peut il pas s'inscrire dans ce mécanisme, l'enseignant étant particulièrement soumis, aux textes officiels, à l'EPLE, aux inspecteurs et en EPS d'autant plus aux APSA et à leurs règles et fonctionnement ?

Pour suivre cette logique argumentaire, il est possible d'évoquer la jouissance masochiste, cette idée qui laisse à penser que devenir enseignant d'EPS peut aussi être lié au désagréable du cours. A titre d'exemple dans notre recherche, le sujet peut se douter qu'il sera muté comme nombre d'entre nous et inconsciemment s'y attendre ou y rechercher une satisfaction masochiste, comme celle de se faire malmener, insulter voire même violenter, y compris au

sein même de l'activité qui légitimerait elle-même la violence, si l'enseignant – ou ici l'en saignant au sens propre - participe à un assaut de boxe française par exemple. Fize (2006) indique aussi que les jeunes « ne veulent plus d'adultes dominateurs, ils veulent des interlocuteurs plus humains » ce qui peut participer à augmenter la jouissance sadique du sujet enseignant s'obstinant à donner aux élèves ce qu'ils ne veulent plus recevoir. Ces écrits peuvent relever de la même jouissance que serait celle d'exercer ce « métier impossible » (Perrenoud, 1999). Effectivement, existerait-il une jouissance à ne jamais parvenir à se satisfaire de son métier ? A ne jamais réellement voir les fruits de son activité ?

Partant de ce fait, la jouissance exprime bien une satisfaction qui peut aller jusqu'au désagréable. Maxime, dans l'étude de Montagne et Labridy (2011) rappelle que « les bêtises c'est agréable », que « je sais qu'il faut pas que j'en fasse, mais voilà, j'en fais ». En d'autres termes, il peut exister une jouissance à faire « des bêtises », à ne pas respecter la loi par exemple ou à ne pas faire ce qui est demandé pour Maxime. En retournant cette idée à l'enseignant, il pourrait être intéressant de considérer qu'il y ait une jouissance à faire « des bêtises » également ou à ne rien faire comme imposé, par exemple en ne suivant pas les textes officiels et en y prenant des libertés, textes changeant d'ailleurs régulièrement et auxquels les enseignants ont parfois du mal à s'adapter.

Cela dépasse alors la notion de plaisir et ce « devenir enseignant » ne trouverait pas sa motivation première et originelle dans le plaisir qui serait, lui, secondaire et à retardement, comme le fait d'être satisfait d'obtenir son concours, de voir les élèves progresser ou de se sentir épanoui dans les multiples relations du métier. Le plaisir est selon Montagne et Labridy (2011) défini conformément au dictionnaire comme « un état de contentement, une sensation ou une émotion agréable, liée à la satisfaction d'une tendance, d'un besoin, d'un désir, à l'exercice harmonieux des activités vitales », en d'autres termes le plaisir est une sensation positive liée à une satisfaction mais le plaisir n'est pas la cause de ce que fais le sujet mais une des conséquences. Le plaisir n'est pas premier. Ainsi pour ce travail, le sujet ne deviendrait pas enseignant grâce au plaisir – d'ailleurs beaucoup d'enseignants se plaignent de leur métier sans pour autant démissionner – mais éprouverait du plaisir en le devenant ou après l'être devenu. En effet, nous n'éprouvons pas du plaisir spontanément, mais toujours par rapport à quelque chose qui le produit.

V.5. Pulsion et désir. « Devenir enseignant », « d'eux venir en saignant », du côté du désir …

La pulsion se dit en allemand « *trieb* » anciennement traduit par les mots « tendance » et « instinct ». Freud (1920) nous dit que la pulsion a sa source dans un état d'excitation corporelle, un état de tension et que le but de la pulsion est de supprimer l'état de tension. Brièvement, la pulsion est caractérisée par quatre termes : la source, qui est la représentation psychique de l'organe excitable ; la poussée, qui est l'énergie psychique de l'excitation de cet organe ; l'objet, ce grâce à quoi la pulsion sera satisfaite et la visée, qui est toujours finalement la satisfaction de l'énergie psychique mobilisée à cet effet. Freud (1920) précise que la pulsion ne satisfait jamais complètement, « ça » revient toujours, elle n'a rien à voir avec la complétude d'une fonction biologique. Autrement dit, la pulsion, concept majeur de la psychanalyse, est définie comme la charge énergétique qui est à la source du fonctionnement psychique inconscient de l'homme. Elle est liée à la recherche d'une jouissance, en tant que satisfaction pouvant être désagréable, ou aux effets du désir. Fort de ce concept, devenir enseignant ne pourrait-il pas représenter dans l'inconscient du sujet un lieu idéal de satisfaction de ses pulsions ce qui le guiderait à embrasser le métier ?

Cinq destins possibles accompagnent la pulsion : la réalisation, le refoulement, la sublimation, le retournement, le renversement.

Premièrement, la réalisation du désir de devenir enseignant dans cette recherche est questionné puisqu'on cherche à savoir pourquoi le sujet est attiré par la réalisation de ce désir précisément.

Le refoulement de la pulsion, en tant que disparition du désir lié à la pulsion, apparaît comme principe directeur des irruptions de l'inconscient. L'analyse des manifestations de l'inconscient en lien avec les traumatismes du sujet, le guidant vers le « devenir enseignant » devrait me permettre d'en apprendre davantage sur la pulsion même. De plus, la sublimation de la pulsion peut tout à fait correspondre à cette recherche puisque devenir enseignant pourrait être une forme socialement admise et transformée de pulsions plus primitives refoulées. J'évoque plus en détail cette idée de sublimation à la fin de ce chapitre ci-dessous.

Le retournement de la pulsion est une idée intéressante puisqu'il s'agit d'exercer la pulsion sur soi et non sur l'objet initial. A titre d'exemple, un sujet devient enseignant parce qu'il désire savoir. Un retournement de cette pulsion pourrait être que le sujet passe d'un désir de savoir à un désir de montrer qu'il sait, dans une perspective narcissique.

Enfin, le renversement caractérise l'inversion de la pulsion. Devenir enseignant pour inconsciemment répondre à des pulsions sexuelles pédophiles peut se renverser, c'est-à-dire que le sujet passe d'un désir sexuel de l'autre à un désir d'attirer sexuellement l'autre et cela renvoie alors à un présupposé de séduction qu'on développe également ci suit. Une thèse en sciences de l'éducation menée par Mathieu Laugier à l'EPSE de Besançon montre par exemple qu'un entraîneur de natation laisse patienter les élèves hors de l'eau, en file indienne – ce qui va à l'inverse des formations auxquelles il participe – pour pouvoir « les toucher » régulièrement en les accompagnant par exemple lors du plongeon. On remarque bien ici l'importance du corps, comme « surface de projection et moyen de réalisations et des satisfactions les plus effectives (Vigarello, 1980). Labridy (1997) en lien avec ces satisfactions, montre que nombreux sportifs pratiquent une activité « parce qu'une partie de leur corps est engagée dans une satisfaction bien précise », « le sport est une terre d'accueil pour des sujets animés d'une volonté de satisfaction pulsionnelle insatiable », ainsi, devenir enseignant, ne peut-il pas être le fait d'une satisfaction de la main ? D'une jouissance à toucher ? Allant jusqu'à la dérive éventuelle de pédophilie. Cette réflexion permet de rappeler que Freud (1929) écrit dans « le malaise de la civilisation » que la civilisation implique un contrôle et des sacrifices sexuels, j'aimerais mettre cela en lien avec l'Ecole qui fait de la sexualité un tabou malgré les quelques interventions ou « morceaux de programmes » attribués à cela. Les pulsions sexuelles longtemps refoulées et ce problème n'étant que peu évoqué, on peut penser qu'un sujet qui devient enseignant et qui a des parents enseignants a pu connaître essentiellement ce contexte qui le prive de sa sexualité et que cela pourrait représenter un refoulement tel que le sujet devienne contraint de réaliser ses pulsions sexuelles dans le lieu qu'il connaît le mieux : l'Ecole, envers les objets qu'il a le plus fréquenté : les enfants, le refoulement étant pour Filloux cité par Postic (1979), un « mode de défense qui consiste à supprimer ce qui fait différence », « comme si de rien n'était ». Dans ce cas, le sujet devient enseignant, en tant que symptôme de ces refoulements sexuels, pour parvenir à satisfaire enfin ses pulsions dans un contexte qui pour lui est le plus favorable. En réfléchissant à cette question, on peut annoncer que « venir » peut avoir le sens de la jouissance sexuelle du « sujet qui vient ». Ainsi, le sujet « devient », « de – son traumatisme – vient – jouit » enseignant d'EPS en tant que symptôme lorsqu'il y tente de satisfaire ses pulsions sexuelles. Assoun (2016) affirme que « là où il y a du désir, il y a de la pulsion » alors ne peut-on pas penser que devenir enseignant relève d'un désir, il permettrait de satisfaire particulièrement certaines pulsions du sujet ?

Difficile de cristalliser ces pensées sans définir aussi la notion de désir évoquée précédemment. Freud (1900) définit le désir comme « toute forme de mouvement en direction

d'un objet dont l'âme et le corps subissent l'attrait ». Pour l'auteur, « le désir est un fil qui traverse et qui noue le passé, le présent et l'avenir. » Ce désir est donc en lien avec la pulsion qui peut se comprendre ici comme cet attrait soudain du corps et de l'âme. Le désir est finalement ce qui conditionnera les pulsions, il recherche une satisfaction identique à celle que nous avons connue lorsque le déplaisir de la faim disparaissait – satisfaction première – lorsque, nouveau-né, nous avons été rassasiés par la nourriture et que nous n'avions pas encore la parole pour symboliser cette jouissance. Le désir n'a alors pas de temporalité, il ne vieilli pas. Il nous est un fil qui traverse et noue le passé, le présent et l'avenir, selon les termes de Savournin, venue faire une conférence à l'ESPE de Besançon le 30 novembre 2017 (non publiée). Pour Assoun (2016), le désir c'est ce qui anime le sujet inconscient et le conduit à s'investir dans l'existence. Au prisme de cette recherche, devenir enseignant, c'est aussi une partie de notre investissement dans l'existence. Mais quel désir inconscient pour le sujet vers ce devenir ? Bonnet (2016) dans le même ouvrage décrit le désir comme un objet obscur, « difficile à percevoir, et à plus forte raison à saisir, alors même qu'il s'impose avec une opiniâtreté à nulle autre pareille ». Ce désir qui meut le Sujet mais qui est difficile à percevoir est alors proche du sens du traumatisme, cet élément obscur qui nous amène à devenir enseignant, mais que le Sujet doit aller chercher, découvrir. Freud (1900) nomme le désir « wunsh » qui veut dire « souhait », mais dans un sens où le souhait a toujours ses racines dans un plaisir passé oublié aujourd'hui ce qui peut encore tangenter le traumatisme dans notre question. Ne peut-on pas aussi penser en rapport au questionnement de ce travail que « devenir enseignant » ou « en saignant » est un souhait qui n'est pas associé à un plaisir passé oublié mais un déplaisir passé oublié en tant que traumatisme ? De surcroît, ce qui lie à nouveau fortement désir et traumatisme est l'affirmation de Bonnet (2016) qui écrit que « tous les vécus infantiles fortement investis et refoulés pour une raison ou pour une autre sont des objets de désir en puissance » ce qui fait ici bel et bien des traumatismes vécus et refoulés durant l'enfance de potentiels objets de désir, objets de désir de devenir enseignant en tant que symptôme ? Cette idée est d'autant plus possible si l'on poursuit la lecture de Bonnet (2016) qui évoque le « désir projet » selon lequel « le désir se concrétise dans une entreprise, dans un projet ou une idée dans lequel le sujet s'investi spontanément et qu'il considère comme prioritaire par rapport à tous les autres », comme devenir enseignant. Le « désir projet » ne peut-il pas se concrétiser dans le projet de « devenir enseignant » ? La formulation de l'objet de recherche de ce travail « devenir enseignant » ne représente-t-il pas particulièrement un projet dans sa formulation en elle-même ?

Mon parcours personnel – puisque j'écris ces lignes en parallèle de la préparation au concours d'enseignant d'EPS – témoigne bien de ce « devenir enseignant » en tant que projet.

A ce propos, le « désir projet » comporte un risque selon l'auteure : « il prive le sujet d'autres satisfactions indispensables à son épanouissement ou épuise le sujet. Il le fragilise quand il ne parvient pas à le réaliser » ce qui est calqué sur mon « désir projet » personnel selon mon parcours puisque j'ai mis ma vie et mes activités extra-scolaires pendant un an entre parenthèses, sortant de cette année usé et sans autre accomplissement, pour me consacrer au concours du CAPEPS pour finalement ne pas l'obtenir lors de ma première participation. Néanmoins, je mets en doute personnellement le fait d'être fragilisé, je pense au contraire que cela m'a rendu beaucoup plus fort. Le fait de ne pas obtenir les écrits du CAPEPS qui n'ont jamais été un échec auparavant hors du concours malheureusement, m'a permis et me permet d'expérimenter le Réel. De même cela m'a permis de réfléchir sur le hors sujet non pas seulement superficiellement dans sa dimension pédagogique, symbolique mais aussi dans sa dimension psychanalytique lorsque moi-même je suis hors Sujet, « hors Moi », et hors de moi devant un sujet – qui lui est symbolique, l'énoncé de l'exercice – insupportable. En effet, il semble que pour avoir une chance de répondre au sujet du concours, pour être dans le sujet, il faut du côté de la psychanalyse être au moment de l'épreuve – à tous les sens du terme – dans son sujet, dans son Sujet à Soi, il faut être Moi.

Inhérent au concept de désir, il faut ajouter enfin le point de vue de Assoun (2016), il affirme que désirer « c'est se mettre en mouvement vers un objet dont on s'avise tout à coup qu'il vous est essentiel, en sorte qu'il se met à vous manquer », or, dans ma formulation le « devenir » enseignant est bien en mouvement, il est un processus qui n'est pas encore totalement réalisé et accompli et de fait, manque toujours au sujet. De surcroît, les vacances scolaires, nombreuses et caractéristiques de ce métier sont toujours pour l'objet essentiel « être enseignant » des occasions de manquer au sujet. « Devenir enseignant » est alors une formule intéressante parce que le sujet n'est jamais complet, il ne devient jamais totalement, enseignant, il s'agit d'un processus qui dure une vie, ce qui entretient le désir de le devenir car « un sujet qui serait « complet » ne désirerait pas » (Assoun, 2016). Devient-on un jour, pleinement enseignant ? Un enseignant absolu ? Devenir enseignant serait-il alors à concevoir comme un désir infini ?

Le désir est aussi pour Assoun (2016) à relier au fantasme. En effet, « le fantasme donne de l'étoffe au désir, il le soutient et même le maintient », le fantasme est aussi « ce qui soutient la réalité, car sans ce « hors monde » du désir, la réalité serait insupportable, ce qu'atteste la dépression ». En d'autres termes, le fantasme, objet du désir, permet de se diriger vers quelque chose construit comme fantasmé, plus beau que la réalité. Devenir enseignant en tant que symptôme de traumatismes antérieurs pourrait être se diriger vers l'image d'un enseignant

fantasmé, exemplaire, impossible, le bon orateur qui fait des miracles, que tout le monde écoute, qui fait progresser chacun, une image jamais atteignable un jour et qui en cela aura toujours du sens. D'ailleurs, peut être que cette image fantasmée par certains, trop éloignée de la réalité - par exemple les enseignants qui ne s'attendent pas à la réalité des quartiers difficiles ou bien les enseignants d'EPS qui s'attendent à être des entraîneurs d'athlètes professionnels et non des enseignant d'EPS - est peut être tellement éloignée de la réalité que les enseignants abandonneront dès la première année, trop loin de leur désir, de leur fantasme.

Pour revenir à ce qu'est la pulsion, Freud (1920) évoque également les pulsions de vie et celles de mort. Les pulsions de vie que sont les pulsions sexuelles et d'autoconservation servent au renouvellement de la vie. Les pulsions de mort, elles, sont caractérisées par des conduites paradoxales de destruction et d'autodestruction, bien plus fort que l'aspiration au bonheur, à la guérison ou à la quête du bien selon Freud (1920). Heimann (1966) précise que la pulsion de mort tend à briser l'organisme et l'union entre les organismes individuels ou à empêcher cette union de se former » alors que les pulsions de vies elles, tendent à « l'union et entraine l'individu (préférons le sujet) vers les autres ». Il ajoute que « l'expression de la pulsion de vie se trouve dans l'amour ». Ainsi, au prisme de cette recherche, on peut se demander si devenir enseignant favorise plutôt des pulsions de mort ou plutôt des pulsions de vie autour de l'amour et du lien avec autrui ?

Par ailleurs, Freud (1933) stipule que l'éducateur doit « non pas apprendre à l'enfant à maîtriser ses pulsions, écueil récurent des éducateurs, mais que l'enfant apprenne à maîtriser ses pulsions » notamment en établissant un rapport de langage à la pulsion. C'est-à-dire que l'enfant doit apprendre de part lui-même à maîtriser ses pulsions, celui « vient de » lui, or, dans cette recherche il « de vient » bien enseignant. En ce sens, devenir enseignant, pour un enfant qui a appris à l'école à maîtriser ses pulsions dans ce cadre rassurant et organisé, ne peut-il pas représenter l'occasion de vivre sa vie dans ce contexte symbolique rassurant qu'est l'établissement scolaire et ainsi continuer à apprendre soi même à maîtriser ses pulsions ? Dans le cadre de cette recherche, ce « devenir enseignant » ne pourrait-il pas, par le biais de l'établissement scolaire, représenter un « lieu de fuite » légitime ? (cf. III.16) J'ajouterai dans la même veine d'idées que devenir enseignant peut éventuellement être un « lieu de fuite » (cf. III.16) si l'enseignant y apprend lui-même à y maîtriser ses pulsions violentes comme les éventuels « acting out » (Montagne, 2012), une certaine mise en acte violente pulsionnelle et spontanée dans une situation donnée. On peut se demander si devenir enseignant d'EPS pourrait être le symptôme d'un traumatisme antérieur qui pousse le sujet à des «acting out » dans la mesure où la société procédurière d'aujourd'hui, les parents et l'institution même ne

manqueront pas de réprimander durement le sujet et lui apprendront éventuellement à maîtriser ses pulsions. Dans ce cas une nouvelle fois, devenir enseignant représente un « lieu de fuite » apportant une réponse à d'éventuels traumatismes.

Pour poursuivre l'idée de « lieu de fuite », en lien avec le désir, j'évoque les travaux de Bonnet (2016) qui montre que l'objet du désir dans le cas d'un « désir projet » « s'est imposé à l'occasion d'un raté, d'un accident, d'une épreuve, d'un deuil survenu au cours de la constitution du psychisme quand l'enfant était confronté à un danger réel (…) cet objet lui a permis de surmonter l'épreuve et il s'y est cramponné comme une bouée de survie ». Ainsi, devenir enseignant ou « en saignant » pourrait encore une fois constituer un « objet lieu de fuite » pour le sujet qui a été traumatisé durant son enfance et qui aurait trouvé une réponse dans le « devenir enseignant » ou dans la discipline concernée faisant de ce devenir un « symptôme bouée ». Communiquer, séduire, enseigner sont autant d'exemples de potentiels « bouées de secours » pour le sujet à trouver dans ce « devenir enseignant ».

On pourrait aussi évoquer la pulsion d'emprise que Blanchard-Laville (2001) décrit métaphoriquement : « la main est métaphore du moi et le rêve du moi est d'être un poing immobile refermé sur l'objet », l'objet pouvant être ici les élèves ou un élève particulier. D'ailleurs, le concept de pulsion d'emprise est d'autant plus intéressant lorsque l'on sait que Broccolichi (1995) précise que la situation pédagogique a « toutes les caractéristiques d'une dépendance forte » dont l' « interdépendance durable » et l' « obligation d'interactions publiques répétées ». Montagne et Labridy (2011) rapportent les paroles d'un élève qui affirme que « ça fait trop plaisir de faire l'imbécile, parce que… Quand le prof nous force exprès, ça fait trop pas plaisir ». En ce sens, on peut comprendre que l'enseignant exerçant une pulsion d'emprise forte en « forçant exprès » ses élèves à faire ce qu'il veut, assouvit peut-être d'autant plus sa pulsion si il voit ou ici, entend, l'affirmation de la bouche de ses « victimes » que « ça fait trop pas plaisir », que « ça fait trop de déplaisir » ce qu'il les fait endurer. Pour une fois de plus justifier cette possibilité de la pulsion d'emprise, Labridy (1997) évoque les travaux Lacan qui montrait que la plupart des liens sociaux reposent sur le modèle du maître et de l'esclave, la possession de l'autre toujours en jeu. Maître et esclave, c'est aussi ce qui peut ou se veut lier dans une pulsion d'emprise l'enseignant et son élève ; d'ailleurs, dans le langage courant il se dit bien « son élève », « mes élèves », comme si ceux-ci lui appartenaient. Rouard (1976) prolonge cette idée en écrivant que « le plus faible, l'esclave, est tenté de séduire le maître, à moins qu'il ne l'affronte dans un rapport de forces. Le maître peut contraindre l'esclave ou le séduire pour en obtenir plus. ». On peut aussi penser au « maître » de classe, alors que le « maître » était aussi celui du bouffon soumis au Moyen Âge. On peut aussi ajouter le pouvoir

de notation de l'enseignant qui participe à cette pulsion d'emprise. Il est celui qui évalue, qui a le pouvoir de dire la valeur de l'élève (puisque c'est comme cela que les adolescents perçoivent parfois l'évaluation). Merle (2017) dit d'ailleurs que « la notation du professeur est en effet orientée par sa propre histoire scolaire et par les diverses significations que celui-ci associe à son activité de notation », cette activité peut alors est conçue comme un moyen de satisfaire sa pulsion d'emprise liée à son histoire de vie. Merle (2017) monte aussi que les mesures des compétences des élèves varie d'un professeur à l'autre ce qui laisse toute place à la subjectivité et à l'inconscient de chacun dans cette pratique. De son point de vue, Perrenoud (1999) met à la lumière également que la violence symbolique – dont fait partie l'évaluation - fait partie de la face cachée et des non-dits du métier d'enseignant.

En somme, il est possible de rapprocher cette idée de pulsion d'emprise chez l'enseignant à l'esclavage en faisant le constat que la relation enseignant-enseigné est parfois fidèle à ce tableau : un adulte dominant, qui puni, sanctionne, un jeune soumis parce qu'il n'a pas été capable de faire ce que le dominant lui demandait, considéré comme inférieur et qui accepte lui-même cette autorité sans pouvoir la contester. Une telle description ne peut-elle pas aujourd'hui trop souvent être validée au quotidien dans les écoles, collèges et lycées ?

Afin de compléter cette idée de « pulsion d'emprise », l'enseignant peut être entendu comme l' « enseigneur », ou l' « en seigneur ». Cela renvoie au concept du maître – et nous parlons encore de maître au premier degré notamment – qui sait tout, sorte d'identité divine à laquelle les élèves sont soumis. Cet « en seigneur » est d'ailleurs un « pédagogue » c'est-à-dire celui dont les autres « marchent dans les pas » ce qui rappelle encore la soumission des élèves et la dépendance du « blabla » à l'enseignant pour eux, qui ne peuvent que marcher dans ses paroles, dans son savoir, dans ses pas. Finalement, l'enseignant-seigneur-pédagogue est celui qui parle, les élèves sont ceux – et c'est d'autant plus vrai en France – qui se taisent, il a le pouvoir, l'emprise, il est institué, il est capable de donner le savoir et les autres non, comme le prêtre est capable de bénir, et les autres non. Il exerce une pulsion d'emprise à travers cela, il les « tient » aussi par le savoir, en le distribuant à sa guise à ses soumis qui en ont le désir. Postic (1979) dit qu' « avoir le savoir pour l'enseignant, c'est avoir la possibilité d'exercer une action sur autrui ». De même Natanson (2003) résume bien l'idée en déclarant qu' « être enseignant c'est investir dans la savoir afin d'exercer un pouvoir sur l'enfant ». De plus, l'enseignant ne peut pas renoncer à ce pouvoir qui lui est confié, le métier lui impose de l'avoir de par son organisation. A l'inverse, est-ce qu'être élève ne serait pas investir dans le non savoir pour bénéficier d'un pouvoir de l'adulte inconsciemment ? Du côté de la demande, ou de la jouissance de se faire enseigner, de se faire en saigner ?

D'ailleurs, Kant (1763) expliquait qu'au fondement de l'apprentissage il y a la croyance ; les élèves désireux d'apprendre, sont des sujets supposés croire soumis par leur forte croyance au savoir de l'enseignant savant tout puissant, sujet supposé savoir. Au sujet de la pulsion d'emprise, Natanson (2003) précise que tout être humain a besoin d'être reconnu comme tel, de compter aux yeux d'autrui ; le besoin d'amour - ici la demande - et le besoin de domination - pulsion d'emprise par exemple ici - sont les deux faces d'un même désir fondamental, le désir de reconnaissance. Le besoin de domination (pulsion d'emprise) prédominerait chez l'enseignant. Brousse (1997) développent aussi largement le concept de pulsion en montrant qu'un entraineur de boxe demande une relation réciproque d'échange avec ses combattants, comme en amour, pour régler sa pulsion. Lorsqu'il aura un enfant avec sa femme, ces pulsions diminueront et il s'éloignera de ces boxeurs. « Quand il y a rupture de ce contrat, il s'occupe moins de ceux qui le rompent jusqu'à ce qu'il obtienne d'eux qu'ils en redemandent. » Autrement dit, en lien avec la question de recherche, on peut penser que certains traumatismes amènent un sujet spécifique à assouvir un certain type de pulsions que le « devenir enseignant » lui permettra d'assouvir particulièrement. Dans ce cas, peut être que devenir enseignant peut s'assimiler à un symptôme de ces traumatismes.

En lien avec le concept de pulsion, il est aussi intéressant de parler de sublimation. Tout d'abord, le présupposé de la sublimation me semble plausible lorsque l'on sait que Brousse et ses collaborateurs (1997) reprennent les travaux de Freud et la décrivent comme étant la « capacité d'abandonner son but immédiat en faveur d'autres buts non sexuels et éventuellement plus élevés dans l'estimation des hommes ». On peut alors comprendre que des traumatismes sexuels peuvent être déplacés éventuellement dans le devenir enseignant, activité globalement valorisée par la société et privilégiée par le statut notamment de fonctionnaire. En ce sens, Ponnou (2014) affirme même qu'éduquer est une séduction dans laquelle se couronnerait le fantasme. La séduction qui selon Laplanche et Pontalis (1967) est une scène réelle ou fantasmatique où le sujet subit passivement, de la part d'un autre, des avance ou des manœuvres sexuelles peut représenter un nouveau présupposé à notre recherche puisqu'il serait possible que le « devenir enseignant » traduise le besoin ou le désir de séduire sexuellement le sexe opposé par exemple, via les élèves obligés à la proximité avec l'enseignant sur des séquences longues et répétées que sont les leçons. Rouard (1976) prolonge cette idée en écrivant que « le plus faible, l'esclave, est tenté de séduire le maître, à moins qu'il ne l'affronte dans un rapport de forces. Le maître peut contraindre l'esclave ou le séduire pour en obtenir plus. ». Voici de la relation possible entre le plus faible, l'élève et le maître ; aussi, ne continue-t-on pas à utiliser ce terme pour les professeurs des écoles ? Perrenoud (1999) met à la lumière

également que la séduction fait partie de la face cachée et des non-dits du métier d'enseignant. Une séduction cachée, non dite, qui raisonnerait avec des traumatismes au sein de cette recherche eux-mêmes non dits, cachés, enfouis qui privent le Sujet de parler de la séduction qui en résulte au sein du métier comme un tabou, un « trou-matisme » (Lacan, 1966a).

V.6. La demande

On va ici évoquer des idées connexes qui pourraient se rapporter à notre question. D'abord celle de la demande : Brousse (1997) nous dit que la demande c'est lorsque le sujet ne se reconnaît plus dans ce qui le divise et qu'il demande de l'aide, de l'affection ou de l'amour à autrui entre autres. Au sens de Lacan (1966a), la demande est l' « expression d'un manque dont le Sujet ne sait rien ». En d'autres termes, « l'important n'est pas de répondre à ce qui est demandé mais à ce qui se demande dans ce qui est exprimé » (Montagne, 2017) c'est-à-dire que la demande est ce qui se dit dans l'appel ou la plainte émise par un sujet vers un autre, or, les enseignants sont un corps de métier que l'on entend relativement se plaindre.

Finalement, devenir enseignant pourrait représenter une demande, puisque ce devenir peut constituer un appel dans le cas d'un sujet qui devient enseignant alors que rien ne fait à priori référence à ce destin possible pour lui dans son entourage comme en ce qui me concerne. Ce « devenir enseignant » peut aussi dans le cadre de la recherche représenter une plainte émise par le sujet lorsque on remarque que les enseignants représentent un corps de métier qui aime particulièrement se plaindre et qui a le droit de le faire. A fortiori et selon Lacan, le sujet devenant enseignant ne demande pas forcément dans ce devenir à en être guéri mais il est attaché à garder ce symptôme comme « le signifiant qui l'identifie au monde » (Lacan, 1966b). Freud a montré dans la cure de certains patients que la demande « je veux guérir », ici assimilable à « écoutez comme il est difficile d'être enseignant ou de le devenir », signifie en fait le désir intime de ne pas quitter leurs symptômes, ici entre autres, celui de devenir enseignant. Le désir intime de ne pas quitter le symptôme pourrait-il faire du « devenir enseignant » un « symptôme idéal » ? (cf V.2.)

Postic (1979) nuance quelque peu ce concept en rapportant que la demande « porte sur autre chose que les satisfactions qu'elle appelle », « elle est demande d'une présence ou d'une absence ». résumons finalement la demande comme étant « avant tout demande d'amour » (Postic, 1979). A ce propos, Natanson (2003) précise que tout être humain a besoin d'être reconnu comme tel, de compter au yeux d'autrui ; le besoin d'amour - ici la demande - et le besoin de domination - pulsion d'emprise par exemple ici - sont les deux faces d'un même désir

fondamental, le désir de reconnaissance. Le besoin de domination (pulsion d'emprise) prédominerait chez l'enseignant. Devenir enseignant ne peut-il pas représenter une demande, un appel notamment s'il s'émancipe en améliorant par exemple son statut social contrairement à sa famille ou bien si il prend le chemin de l'enseignement que personne ne lui promettait, ou une plainte du sujet traumatisé par un conflit interne qu'il veut faire entendre lorsqu'il se plaint de son métier ? A ce propos, Montagne (2009) rapporte les dires d'enseignants à propos des élèves : « les jeux, ça les change ». Et bien peut être qu'à la manière des élèves qui ne sont plus des « casoces » (selon les termes de l'article) mais des poules, renard, vipères ; l'enseignant peut lui ne plus être un « casoce » mais porter le masque du fonctionnaire bien rangé lorsqu'il se part de son survêtement, de sa chemise ou de sa grille d'analyse.

V.7. Enseigner, devenir enseignant. L'enseignement, l'enseigne ment.

Ici on développe un petit aparté autour de la notion d' « enseignement ». On a décrit précédemment que l'enseignant pouvait être aussi « en saignant ». On a également montré qu'on peut entendre qu' « on est enseignant » mais surtout qu' « on naît en saignant ». Il me semble intéressant de soulever également que « enseigner » peut avoir trois sens selon le dictionnaire et que ces sens renvoient à la question de recherche de ce travail. En ce sens, Blanchard-Laville (2001) montre que l'enseignant laisse une trace à l'élève, plus ou moins importante. Notre question de recherche peut émettre la pensée selon laquelle l'enseignant « traumatise » l'élève à un moment donné par exemple ce qui lui laissera une trace qui va influencer le fait que ce sujet là deviendra possiblement enseignant à son tour. Mais les trois sens du mot enseigner peuvent aussi me renseigner. Enseigner vient de « in signare » qui peut se traduire de trois manières : faire signe, signer (marquer du fer rouge, comme les hommes le font avec les vaches) ou faire entrer dans les signes. En d'autres termes, pour ce travail, le sujet peut devenir enseignant parce qu'il y trouve un lieu particulier, une fonction particulière qui lui permet de faire signe à l'élève (on pourrait ici développer le concept de transfert ou de sublimation), signer l'élève c'est-à-dire le marquer définitivement comme évoqué précédemment renvoyant à quelque chose du narcissisme, Blanchard-Laville (2001) montre par exemple que l'enseignant laisse une « empreinte spécifique » dans l' « espace psychique » de la classe) ou le faire entrer dans les signes, c'est-à-dire par exemple assouvir la pulsion d'emprise de l'enseignant en s'y soumettant ou représenter pour lui l'élève qu'inconsciemment l'enseignant aime dominer, en choisissant par exemple de lui faire apprendre coûte que coûte ses tables de multiplications. En lien avec ce développement du verbe « enseigner », il est

littéralement « faire connaître par un signe, une indication » du latin « insignire » qui signifie « signaler, désigner ». Cette recherche qui vise à savoir si le « devenir enseignant » est un symptôme d'un traumatisme, trouve ici un sens particulier parce que littéralement, ce qui devient enseignant est celui qui devient apte à « signaler », à « désigner », à « faire connaître par un signe ». Or, en cherchant à décrypter le traumatisme qui guide inconsciemment le sujet vers ce devenir, le sujet lui-même ne « fait-il pas connaître par un signe » - dans le symbolique – le traumatisme qui le guide inconsciemment et qui n'est pas dévoilé ? N'est-il pas important pour « enseigner » et devenir celui qui « signale », « désigne » et « fait connaître par un signe » d'apprendre d'abord à signaler, désigner et faire connaître par un signe – au moins en partie – la cause, le « pourquoi devenir enseignant » ?

Dans la même veine d'idée, il semble intéressant de vouloir entendre « enseignement » comme « enseigne ment ». Cette idée renverrait alors à nouveau à l'imaginaire dans lequel le fait de devenir enseignant ne ferait pas partie du désir du sujet mais du désir de l'Autre (Lacan 1966a) (cf.V.5). En d'autres termes, être dans le rôle de l'enseignant relèverait d'une posture, d'une façade, comme la façade du magasin où l'enseigne est accrochée, un statu qui ment à propos du sujet. On peut comprendre alors qu'il serait possible qu'un sujet devienne ou d'eux vienne enseignant, c'est-à-dire qu'il symbolise celui qui porte l'enseigne, le rôle imposteur de l'enseignant suivant un désir d'un Autre et ainsi il s'agirait d'un « enseignement » où le sujet est en conflit, où « l'enseigne ment ». Finalement, l'enveloppe, le symbolique de l'enseignant ment.

Pour finir, quelques éléments sur le « devenir » en lui-même. « Devenir » nous vient du latin « *devenire* ». On remarque alors que ce mot est composé de la préposition « *de* » et de « *venire* », le verbe venir. Le latin « *devenire* » conformément à son origine, signifie arriver, se rendre, venir de. Par conséquent, il s'agit dans ces travaux de réfléchir sur d'où vient le sujet qui « devient enseignant », de quels traumatismes, d'où vient-il enseignant ? D'où arrive-t-il « en saignant ? » Un autre sens est celui de « devenir », de passer d'un état à un autre, devenir ce que nous n'étions pas. Ainsi, cette étude aimerait découvrir quel est le changement d'état propre au sujet étudié, en jeu dans ce « devenir ». Si son état « pré-devenir-enseignant » est lié à un traumatisme selon la question de recherche de ce travail, qu'en advient-il du « post-devenir-enseignant » ?

In fine, cette argumentation précise que ce sont les dires du cas présenté qui amèneront à s'orienter vers certains concepts y compris même des concepts non cités jusqu'ici. Il s'agissait jusqu'alors de développer des concepts potentiellement prévisibles et proches du questionnement de ce travail.

VI. DEUX AUTEURS FAISANT ECHO A CETTE RECHERCHE

VI.1. Jacques Natanson

Natanson publie en 2002 un article intitulé « le désir d'enseigner, entre savoir et pouvoir ». L'idée qu'il défend est la suivante : être enseignant c'est investir dans le savoir afin d'exercer un pouvoir sur l'enfant. En effet, l'enfant n'a pas le savoir et ne peut l'obtenir qu'en passant par l'enseignant, ce qui lui confère un pouvoir important. Partant de ce constat, cet enjeu de pouvoir peut être vu sous le prisme de la psychanalyse et intéresser particulièrement cette recherche. Perrenoud (1999) montre d'ailleurs que le pouvoir un des dix non-dits, une des hontes que se cachent les enseignants.

L'auteur met en exergue la composante sadique de ce processus de pouvoir. L'enseignant dispose effectivement du pouvoir de contraindre au travail et de celui de punir. Il peut faire peur, menacer, humilier, sanctionner. Le sujet enseignant dispose alors d'une satisfaction d'ordre symbolique comme toutes les satisfactions substitutives que permet la sublimation. Un autre intérêt de l'auteur se porte sur la sexualité qu'il juge comme refoulée par les programmes d'enseignement. Natanson nous montre que devenir enseignant peut être assimilable à plusieurs éléments : un désir de paternité, décider de passer sa vie avec des enfants. Une recherche de reproduction : enseigner serait construire des enfants, des disciplines à notre image. Ou bien devenir enseignant est peut-être se retrouver, s'« heureux trouver » en contact avec les enfants, et savoir comme s'y prendre avec eux avant soi-même décider d'en faire, éventuellement en rupture avec une enfance à soi difficile ? Devenir enseignant peut encore provenir d'une peur des adultes et une recherche d'amour des enfants, un désir d'être aimé par eux, comme une manifestation de la crainte de ne pas pouvoir être aimé par les adultes. « S'il s'attache, c'est par le jeu de processus intérieurs qui lui échappent quelque fois » (Postic, 2009).

Ces éléments peuvent être interprété au regard de cette recherche en posant l'idée selon laquelle les traumatismes vécus notamment ici dans les relations adultes pourraient affecter inconsciemment le sujet et le guider à devenir enseignant, symptôme qui lui permet d'assouvir des pulsions d'emprise ou qui lui permet de rechercher la séduction, en déplaçant ses traumatismes profonds sur les élèves, en sublimant ses blessures dans son métier.

Il est possible de faire le lien entre les écrits de Natanson et ceux de Legendre (1985) et Hurstel (1979) qui développent l'idée de paternité également. Legendre (1985) explique qu'« au moment de sa reproduction, tout sujet doit céder sa place d'enfant à son propre enfant ». Hurstel (1979) précise que la famille est le cadre institutionnel dans lequel s'opère la «

permutation symbolique des places ». Il écrit ainsi : « Les systèmes de parenté sont organisés de telle façon qu'une seule personne ne peut occuper qu'une place à la fois. Chaque place est articulée aux autres places pour que juridiquement aucune confusion ne soit possible. » En d'autres termes, chacun perd quelque chose et gagne autre chose. La permutation symbolique des places ne se fait pas par cumul des places mais par perte et par « la permutation symbolique du sujet à travers les places juridiques désignées sur la base de la relation œdipienne » (Legendre 1985).

Ainsi, en liant cette recherche avec les travaux de Natanson, ne peut-on pas penser que le sujet, traumatisé par le fait de n'avoir pas eu d'enfants, n'a pas pu léguer sa place d'enfant au sein de sa famille et peut rechercher en devenant enseignant – ou en saignant dans cet accouchement si on ose la métaphore – à « avoir des enfants quand même » et à occuper cette place inoccupée qui le traumatise. Une nouvelle fois, le sujet peut alors déplacer ses traumatismes profonds sur les élèves, en sublimant ses blessures via son métier, via ce « métasymptôme ». En ce sens, Book et ses collaborateurs (1983) affirment par exemple que l'enseignement est considéré par une majorité des enseignants du primaire comme étant une forme de parentalité dont l'objectif serait le développement du concept de soi des élèves. Les enseignants minimiseraient la part « académique » de leur métier au profit des facettes psychologique et de socialisation des élèves.

Il semble intéressant ici de faire un aparté à propos de la théorie oedipienne. Rappelons que le complexe d'Œdipe est un concept freudien, fondamental en psychanalyse, inspiré du mythe grec d'Œdipe, qui tua son père (Laïos, roi de Thèbes) et épousa sa mère (Jocaste). Il désigne la représentation inconsciente du désir amoureux pour le parent du sexe opposé et son hostilité envers le parent du même sexe. Cette représentation apparaîtrait entre l'âge de trois et cinq ans, décline pendant une période de latence et se résout après la puberté, lorsque l'individu choisit un nouvel objet de désir. Ce concept freudien est donc basé sur un mythe grec mais influence néanmoins de nombreux auteurs. Au jour d'aujourd'hui, à l'heure où les couples homosexuels peuvent se marier et peut-être bientôt adopter, peut-être peut-on se questionner sur cette théorie, parce qu'on peut refuser à croire que les enfants de ces couples particulièrement puissent être perturbés dans leur complexe s'oedipe, aillant deux parents du même sexe. Seront-ils doublement amoureux ? Ou voudront-ils tuer leurs deux parents ? Questions à nuancer puisque le complexe d'oedipe concerne la fonction du père, des parents, qui peut être jouée par une femme. La fonction du père n'étant pas le sexe. Néanmoins, rares étaient les couples homosexuels en charge d'enfants au début du XXième siècle et rares étaient les occasions à priori de débattre de cette question, au vu de la perception des homosexuels, des femmes et des

hommes. Rappelons d'ailleurs que l'homosexualité est vue à l'époque comme une pathologie à soigner. De plus, en ce sens, Fize (2006) annonce que selon lui les parents ne font plus rêver leurs enfants depuis longtemps car ils ont perdu leur exemplarité – ce qui reflète mon parcours personnel – et il ajoute qu'on ne parle pas assez d'un « contre oedipe », c'est-à-dire du désir incestueux des parents, peut-être plus probable d'ailleurs du fait de la jeunesse et de la fraîcheur physique des adolescents, au détriment de l'inverse. Enfin, il précise à juste titre que la vraie histoire grecque qui inspire ce mythe raconte qu'Œdipe épouse sa mère sans le savoir, tue son père sans le reconnaître et se crève les yeux car il est désespéré et triste de ces deux tragiques erreurs.

VI.2. Claudine Blanchard-Laville

Blanchard-Laville publie en 2001 l'ouvrage « les enseignants entre plaisir et souffrance ». Voici quelques-unes de ses grandes lignes.

L'auteur retrace son parcours depuis son enfance jusqu'à sa situation d'enseignant chercheur en mathématiques aujourd'hui sous le prisme de la psychanalyse. Elle cherche à expliquer pourquoi elle est devenue « malgré elle » enseignante. Elle analyse son parcours à travers l'étude de pratiques d'élèves et d'enseignants. Il est offert dans cet ouvrage la possibilité de se rendre compte que « la variété des solutions psychiques inventées par les sujets est très grande » face à des traumatismes ou des dilemmes. Difficile de s'empêcher de penser que devenir enseignant peut représenter une solution personnelle, pour un sujet à un moment donné, en fonction de ses traumatismes subjectifs. De plus, certains des cas étudiés comme ceux de Myriam et Jocelyne montrent qu'une discipline scolaire peut représenter subjectivement pour un sujet un « lieu de fuite », une solution où il peut s'éloigner de ses traumatismes.

A fortiori, le postulat est celui selon lequel l'EPS, discipline relativement spécifique, pourrait elle aussi représenter un lieu de fuite au point même de faire naître des vocations (devenir enseignant n'est-il pas souvent une « vocation » ?) chez certains sujets, symptômes de leurs traumatismes.

L'auteur évoque de riches concepts tels que la sublimation, la pulsion d'emprise, l'espace psychique de la classe, le transfert entre autres, ce qui nourrit les réflexions et les présupposés possibles concernant la question de recherche ici.

Une citation résonne ici particulièrement : « Les enseignants ont la volonté louable de chercher des réponses professionnelles, à tout prix, dans des situations dans lesquelles ils n'osent pas reconnaitre qu'ils sont personnellement touchés. A mon sens c'est le contraire ».

Fort de ces réflexions, on ne peut que constater que nous devons d'abord savoir combien nous sommes impliqués personnellement, intimement, inconsciemment pour ensuite être en mesure de trouver les bonnes solutions et être de meilleurs professionnels. En comprenant que devenir enseignant est un symptôme de traumatismes subjectifs, inconscients, l'ambition de cette recherche est de montrer que cela peut participer à former de meilleurs enseignants, un peu plus conscients d'être intimement impliqués dans leur métier, au-delà du goût pour la matière, au-delà de la didactique et des contenus techniques acquis durant leur formation.

Si un lien supplémentaire peut être fait, c'est celui entre les travaux de Blanchard-Laville (2001) et ceux de Périer (2004). Blanchard-Laville montre qu'une discipline en particulier comme les mathématiques ou l'EPS peut représenter un « lieu de fuite », une solution subjective pour le sujet afin de répondre à ses traumatismes inconscients. Ainsi, le sujet s'adonne à cette discipline jusqu'à même parfois l'enseigner. Cette idée est d'autant plus solide lorsque Périer (2004) montre qu' « une majorité des professeurs du secondaire manifeste une très forte identification à leur discipline et la venue à l'enseignement apparaît alors comme le seul moyen de prolonger ou de faire aboutir cet investissement à la fois personnel et intellectuel » et qu' « ils choisissent le métier en même temps qu'il s'impose à eux et c'est notamment la valeur accordée à la discipline qui justifie le projet professionnel et lui donne sens ». En d'autres termes, cette étude montre l'attachement très fort du sujet à sa discipline et cela justifierait le fait d'en devenir enseignant. Il n'est alors pas difficile de s'interroger : quel est la nature de ce lien si fort et intime ? Ne peut-on pas penser qu'un traumatisme important puisse amener le sujet à trouver en une discipline une solution subjective et devienne enseignant – pour pouvoir poursuivre son traitement à long terme – en tant que symptôme ?

In fine, l'ouvrage de Fize (2006) raisonne avec le fait que Blanchard-Laville devienne enseignante « malgré elle » d'année en année. En effet, Fize explique que les adolescents sont dans une logique d'immédiateté parce qu'ils ne veulent pas parler du passé – ils ne veulent plus être des enfants – et ni du futur – loin et incertain – et s'engouffrent donc dans le présent. Au filtre de cette recherche, trop anxieux à l'idée de penser à l'après, le sujet pourrait choisir inconsciemment en tant que « lieu de fuite » (cf III.16) de rester en étude, sans affronter le futur et en perdurant le plus longtemps possible dans le présent et pourrait si il s'est dirigé en STAPS devenir « malgré lui » enseignant d'EPS en tant que symptôme de son anxiété.

VII. METHODE CLINIQUE

Dans le cadre de cette recherche, le cadre méthodologique s'appuiera sur une démarche clinique orienté par la psychanalyse. Il s'agira par l' analyse des dires du sujet de repérer quelque chose son inconscient - ce dont on ne se souvient pas mais qu'on n'a pas oublié - en interprétant ses dires. Cifali cité par Postic (1979) explique que la démarche clinique « se caractérise par : une nécessaire implication, un travail sur la juste distance, une inexorable demande, une rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position, la complexité du vivant et le mélange imparable du psychique et du social », autant d'éléments qui vont être développés ici.

VII.1. La clinique

L'adjectif « clinique » vient du latin « klinikê » qui signifie ce qui se fait près du lit des malades et de « kliné », le lit, qui renvoie à « incliner », se pencher sur le lit du malade. Dans cette recherche, il s'agira de mettre en place des entretiens pour écouter et étudier les dires d'un cas et non d'un patient. Les dérivatifs incluent « klinikos », le médecin, et « kliniké » , les soins du médecin à un malade alité. Ici les soins concerneront plutôt la production d'idées nouvelles, en écho à la question de recherche. Kohn et Nègre (1991) disent que le sens premier de « klino » signifie un changement de position, ce qui permet de comprendre la difficulté de ce travail qui amène l'analyste et le cas notamment à changer de position et à travailler chacun sur soi mais aussi ensemble face et pour cette recherche sans s'y in-kliner. A l'instar de Giust-Desprairies (2003), on peut affirmer que « c'est à partir d'une écoute, en vue d'une appropriation par le sujet du sens latent, que la clinique, débordant son acceptation médicale restreinte, est devenue une perspective des sciences humaines ». Afin d'être encore plus exhaustif à ce sujet, Blanchard-Laville (2001) définit la clinique comme « une science de la conduite humaine, fondée principalement sur l'observation et l'analyse approfondie des cas individuels, aussi bien normaux que pathologiques, et pouvant s'étendre à celle des groupes ». Finalement, dans cette recherche, la parole du sujet sera l'intérêt principal, à propos de son « devenir enseignant » dans le cadre de la méthode clinique c'est-à-dire une recherche qui se réalise « au pied du lit » (Foucault, 1963) c'est-à-dire une recherche qui s'attarde sur le Réel du Sujet. Cette clinique « au pied du lit » vise la production de savoir sans oublier que « c'est dans l'espace entre sujet et chercheur que du savoir surgira » (Brousse, 1997). Autrement dit, la clinique, « regard qui écoute et qui parle » (Foucault, 1963), n'existe que dans l'interaction des

subjectivités et dans l'échange entre analyste et analysant parce que cet échange constitue la source même du savoir nouveau. Il n'y a pas de clinique et de production de savoir, s'il n'y a pas de rencontre intersubjective.

VII.2. Méthode clinique d'orientation psychanalytique

Revault d'Allonnes (1989) explique que la démarche clinique est une « position méthodologique voire épistémologique » de construction de connaissance, puisque la connaissance est construite, elle n'est pas « une découverte objective », mais « une construction projective » (Bachelard, 1938). La méthode clinique est « une approche, sensible aux vérités de l'inconscient, à la nature pulsionnelle des choix existentiels et aux conflits identificatoires » (Denvers, 2010) dans la question du « devenir enseignant ». C'est-à-dire que quel que soit la profession de l'analyste, « dès lors qu'il se pose la question du sujet (…) ou plus exactement celle de sa subjectivité » nous pouvons parler de méthode clinique. Montagne (2017) résume bien ce qu'est la méthode clinique en rappelant que c'est « une façon d'analyser et de comprendre le monde qui part d'un cas de terrain et revient au terrain après un éclairage académique des problèmes soulevés. En ce sens, Ciccone (2013) précise que l' « observation clinique vise un objet, le psychisme et ses processus, qui n'est pas observable en soi, mais ne l'est qu'à travers ses effets ».

Les champs d'application de la psychanalyse sont très vastes, puisque cette discipline fait partie intégrante de la psychologie clinique, les objets mêmes de cette méthode s'en trouvent alors diversifiés puisque « la psychologie clinique ne se limite plus au cas singulier, à la personne. Les objets d'étude de la psychologie clinique sont aussi bien la personne que la famille, le groupe, l'institution, voire le sociale » (Ciccone, 2013). Il est important de préciser dès maintenant que la psychologie clinique est « une discipline fondée sur l'étude approfondie de cas individuels » ou « l'étude de la personne totale en situation » (Lagache, 1949a). Lagache (1949b), ajoute dans un ouvrage qu'il s'agit d' « envisager la conduite dans sa perspective propre, relever aussi fidèlement possible les manières d'être et de réagir d'un être humain concret et complet aux prises avec une situation, chercher à établir le sens, la structure et la génèse, déceler les conflits qui la motivent et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits, tel est en résumé le programme de la psychologie clinique » et par conséquent, de cette étude.

Pour ce travail, cette démarche permettra d'appréhender la singularité d'un cas dans son « devenir enseignant » comme symptôme inconscient de ses traumatismes antérieurs. C'est-à-dire que sur le terrain, l'analyste ne peut pas se satisfaire des raisons conscientes que le Sujet

donne à son « devenir enseignant ». Par la parole échangée, il peut être susceptible de comprendre que ce devenir peut être en lien avec ses traumatismes et reprendre son activité en ayant un autre éclairage sur le sens de ce devenir. Le sujet peut dépasser des raisons conscientes qu'il donne à son devenir comme le plaisir d'être en contact avec les jeunes ou l'utilité sociale du métier entre autres (Rioux et Chevrollier, 2008) ou bien encore l'appétence pour la discipline (Périer, 2004). Cette justification par l'utilité sociale est d'ailleurs contre balancée par l'étude de Hélou (2008) qui donne la parole à de nombreux enseignants et à leur sentiment d'échec et d'inutilité sociale qui caractérisent leur expérience professionnelle. Par ailleurs, une des motivations intrinsèques les plus citées dans le choix de la carrière enseignante est selon Watt et Richardson (2007) le « choix du métier par vocation ». En d'autres termes, il s'agit en cela d'un « choix » qui ne s'explique pas, inconscient, un choix qui selon Spinoza (1674), est déterminé par un autre, ici l'inconscient. On peut évoquer un « choit » professionnel puisque le sujet « choit », du verbe choir, il tombe enseignant, malgré lui, comme il tombe amoureux. Blanchard-Laville (2001) témoigne elle-même et raconte qu'elle devient enseignante de mathématiques puis chercheuse « malgré elle ». Le « « choix » par vocation » est une réponse consciente que le sujet donne lorsqu'il ne sait pas répondre à « pourquoi devenir enseignant ? ». Labridy (1997) écrit que « la psychanalyse part du postulat que l'activité motrice a une cause inconsciente qui ne se confond pas avec le sens que le sujet lui donne consciemment », on peut écrire pour ce travail que « la psychanalyse part du postulat que le « devenir enseignant » a une cause inconsciente qui ne se confond pas avec le sens que le sujet lui donne consciemment. ». La formule de Krieshok (2009) affirme que « le choix d'une carrière professionnelle est aujourd'hui reconnu comme le produit de processus tant rationnels qu'inconscients », cela légitime le rôle qu'à la psychanalyse à jouer dans cette question de recherche. La psychanalyse refuse la tendance sociale qui aime décrypter des symptômes sans considérer le sujet qui les manifeste. Ici, il sera bien question du symptôme – devenir enseignant – en ce qui concerne intimement et uniquement le cas étudié. En mettant à nu le lien entre des raisons inconscientes du sujet et son « devenir enseignant », coexisteront le champ de psychanalyse et celui de l'éducation ; d'ailleurs Blanchard-Laville (1999) affirmait que « l'efficace d'une approche clinique d'inspirations psychanalytique en sciences de l'éducation nous semble aujourd'hui incontestable ».

VII.2.1 Précision d'une conviction

Il s'agit ici de préciser la possibilité d'une collaboration des sciences pour une production de savoirs originale et confirmant que l'apport de la psychanalyse hors de son champ est quelque chose d'envisageable. Blanchard-Laville (1999) précise : « l'efficace d'une approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation nous semble aujourd'hui incontestable ». En d'autres termes, cette approche s'inspire de la psychanalyse pour servir les sciences de l'éducation.

Filloux (1987) rappelle que « La prise en compte de l'inconscient dans le champ éducatif est ancienne ». Montagne (2017) ajoute qu'« il s'est agi depuis l'origine de cette prise en compte d'éclairer un contexte éducatif avec les concepts et les méthodes d'une « psychanalyse en extension », comme le proposait Freud (1919), ou comme l'a exposé Kaës plus récemment (2013). Par cela ils entendaient la prise en charge de ce qui ne fait pas sens dans une situation d'enseignement, de ce qui dérange les enseignants, et pénalise l'acte de transmission, de ce qui surprend celui qui en prend connaissance. » Au sein de cette recherche, devenir enseignant en tant que (méta) symptôme de traumatismes antérieurs se voit bien être quelque chose qui pourrait déranger l'enseignant, le pénaliser, le surprendre ou en tout cas, quelque chose qui questionne son rapport à la réalité.

Une des idées que ce travail cherche à défendre ici est celle selon laquelle toute conception, toute science a à apprendre en collaborant avec les autres, à la manière de la psychanalyse qui investit de nouveaux champs, hors du divan, hors des vertus thérapeutiques. Morin (2016) affirme que « les progrès de l'éducation ont multiplié et généralisé une connaissance parcellaire, compartimentée où il n'y a que des experts compétents dans chaque compartiment de connaissance ». Ce constat reflète aussi la situation de la psychologie clinique. Lorsque l'on est étudiant et qu'on travaille bientôt dans l'éducation, on n'est pas un expert d'un champ et par conséquent il est intéressant de se montrer qu'il est possible de faire se rencontrer certains concepts. Morin (2016) ajoute qu'« il y a une incapacité à pouvoir les relier entre elles (les disciplines) » et par conséquent cette étude cherche à militer pour prouver l'inverse.

Cette étude est en fait en rupture avec l'idée de Filloux (1989) selon laquelle « l'usage des concepts psychanalytiques hors du champ propre de la psychanalyse fait problème. Cela tient à un fait généralisable : tout concept extrapolé de l'ensemble théorique dont il est issu est de ce fait déconceptualisé ; on peut lui faire dire autre chose que ce pourquoi il a été forgé ». Nonobstant, en continuité avec ce qui est dit, cette étude s'efforcera de ne pas changer le sens même des concepts utilisés ; en revanche, « faire dire autre chose » au concept est peut-être le

faire évoluer et progresser, lui « faire dire de nouvelles choses », imaginer à minima comment ce concept peut interagir dans un nouveau domaine. Ainsi, le but même de la recherche n'est-il pas de trouver ? Du reste, Dewey, cité par Mader (2010) n'affirme-t-il pas que « tout grand progrès scientifique est né d'une audace de l'imagination » ?

Terminons en ouvrant par cette phrase de Sauret et Alberti (1995) qui postulent que « si le sujet est bien ce qu'en dit la psychanalyse, cela doit pouvoir se vérifier hors du divan ». Sauret (1997) y va à nouveau de son commentaire en inscrivant que « les questions qui ne concernent pas la cure relèvent de la psychanalyse théorique et intéressent bien la psychanalyse », ou elles relèvent de l'« interdisciplinarité » si on ose le terme ; Lacan cité par Sauret (1997) a lui-même annoncé par exemple qu' « il y a beaucoup à apprendre pour la psychanalyse de la danse » alors pourquoi n'y aurait-il pas beaucoup à apprendre pour la psychanalyse d'autres domaines ?

Ciccone (2013) résume bien ce qu'est la psychanalyse au sens large que ce travail lui donne, puisqu' « elle désigne à la fois une méthode de recherche concernant les processus psychiques, une méthode de traitement basée sur cette recherche, et un corpus conceptuel », « la psychanalyse n'est qu'un concept, comme tout autres signifiants d'une discipline, autour desquels s'organise un mouvement qui rassemble des pratiques et des théories différentes voire divergentes ». Ces travaux et les travaux proposés ici sont donc à la fois un travail thérapeutique et un travail de recherche. Il serait remarquable que les différents champs puissent être mis en système pour comprendre un objet complexe, auquel un seul champ n'apporterait qu'un seul éclairage.

On rappelle néanmoins, que cette étude n'a elle-même pas de visées prioritairement thérapeutiques, elle ne cherche pas à imiter le divan. Elle vise avant tout une production de savoir spécifique sur l'étiologie du choix professoral, la méthode clinique étant « d'abord une méthode de recherche » (Ciccone, 2013).

Finalement, cette production de savoir est une tentative d'extraction du savoir via les entretiens, savoir détenu par un sujet à son insu. Il s'agit de provoquer un discours sur quelque chose qui pose problème au chercheur et essayer d'obtenir une réponse du Sujet. Contrairement à la clinique où le sujet vient et désire parler de son problème, ici, c'est le chercheur qui pose un problème à un sujet qui ne vient pas de lui-même pour en parler. Le Sujet, au fil des entretiens, n'est pas au courant d'à quel point il sait répondre à ma question. Le Sujet a en lui toutes les réponses inconscientes qu'il s'agit d'essayer de faire « remonter à la surface » de par cette recherche. Le ca présenté va dire des choses qu'il ne savait pas qu'il savait ; il va découvrir et s'entendre apporter des réponses et des éléments à son insu, grâce à sa parole déployée. Cela rappelle que dans ce champs de la psychanalyse, la production de savoir concerne le Sujet

subjectivement c'est-à-dire cette recherche se nourrit d'un cas particulier, d'un homme ou d'une femme de terrain en EPS et aussi, le Sujet enseignant se nourrit de cette recherche. Si les enseignants se nourrissent de la recherche plus largement, il semble que la recherche doit, pour les intéresser, toujours se nourrir du terrain.

VII.3. Recueil de données

Le recueil de données, détaillé ci-dessous a pour finalité la conduite d'entretiens entre le chercheur et le Sujet. Il est possible de définir génériquement l'entretien comme un échange qui vise la production du savoir du sujet analysant, et qui provoque un discours sur quelque chose qui pose problème au Sujet. Cifali cité par Postic (1979) parle d'une « rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position » ou d' « un mélange imparable du psychique et du social ». Retenons que l'entretien, c'est en grande partie, ce que dit le sujet de l'objet de recherche. L'entretien permet au sujet de déployer sa parole pour s'exprimer sur le thème qui intéresse le chercheur.

Afin de trouver le Sujet qui parle spécifiquement « de lui-même » - sans guidage, mais aussi dans le sens de lui-même, intimement – de la question de recherche, il s'agit de rappeler la méthode suivie au sein de ce travail.

Pendant un an, il revient au chercheur, de réfléchir à la formulation de la question de recherche afin qu'elle relève un véritable intérêt pour lui-même et un véritable enjeu et apport pour le champ ici psychanalytique. Il est intéressant de formuler une question qui ne trouve pas spontanément de réponses dans la littérature. Cette année est aussi consacrée à une revue de littérature sur ces concepts englobant la question afin de maîtriser les termes et afin de construire un ensemble de présupposés, des à priori théoriques pouvant représenter des éléments de réponses avant la rencontre même du Sujet.

Il s'agit ensuite de recueillir les données durant des entretiens, de travailler avec un Sujet susceptible dans sa subjectivité de pouvoir amener des éléments de réponses à la question de recherche. Pour cela, il est envoyé à chaque enseignant d'une liste de plus de 50 « tuteurs M1 », un mail qui appelle à la communication. Le mail précise simplement qu'il s'agit d'une recherche dans le cadre du Master, qui s'intéresse au lien entre le vécu d'un traumatisme avant de devenir enseignant et le « devenir enseignant d'EPS ». Ce mail ne précise pas de traumatisme particulier, la seule condition pour pouvoir participer à cette recherche étant d'avoir vécu un traumatisme à un sens large, avant de devenir enseignant d'EPS, et d'être prêt à participer à trois entretiens. Suite à l'envoi du mail, l'intérêt du chercheur se pose sur les réponses (cinq

pour plus de soixante mails) et particulièrement sur les réponses positives c'est-à-dire sur les Sujets qui semblent vouloir s'exprimer au sein de cette recherche. Seulement Marie a voulu répondre et s'impliquer dans cette recherche. Elle a su se faire facilement remarquer si l'on se tient à ce qu'annonce Albarello (2011) quand il dit que « parfois le cas s'impose au chercheur ». En effet, Marie a répondu au mail et nous avons pu échanger par téléphone en sms et appels pour se rendre compte qu'elle a effectivement vécu non pas un mais deux traumatismes, avant de devenir enseignante d'EPS et qu'elle désirerait en parler lors d'entretiens, sans problème. Elle a donc précisé simplement qu'elle a perdu sa mère et a été agressée sexuellement – ce sont ses mots – avant de devenir enseignante d'EPS ce qui a permis de faire connaissance en partie avant l'entretien 1. Marie n'est pas au courant de l'intitulé exacte de ma question de recherche, ni de mon implication dans cette question.

Les entretiens suivent une logique de sablier, c'est-à-dire que l'entretien 1 permet de faire connaissance et de faire se présenter Marie globalement. L'entretien 2 revient sur des éléments de réponses de Marie de l'entretien 1 afin qu'elle confirme ou non, ce qu'elle a su dévoiler dans l'entretien 1. En d'autres termes, Marie, dans le déploiement de sa parole, a laissé entendre certains liens entre ses traumatismes et son devenir enseignant dans l'entretien 1 sur lesquels on revient dans l'entretien 2. L'entretien 3 lui, revient sur des éléments précédents et impose des questions plus proches de la question de recherche afin de répondre plus spécifiquement sur ces liens. Un quatrième entretien est envisagé, il n'est pas retranscrit, il est proposé au Sujet qui peut y renoncer, afin de lui apporter les conclusions de ce travail et échanger avec lui autour de celles-ci.

Concernant la technique de questionnement, il s'agit de ne poser des questions qui ne reprennent que les signifiants du Sujet – ses mots – sans en introduire de nouveaux. L'objectif est de ne poser que des questions ouvertes pour déployer la parole de l'autre, sans jamais y répondre à sa place. Il s'agit de faire discuter le Sujet autour d'éléments de la question de recherche, sans lui imposer directement cette question qui ne trouverait pas de réponse satisfaisante si elle était posée directement. Il est important enfin de sans cesse rebondir sur els signifiant du Sujet pour faire préciser chaque terme et ne pas laisser de non-dits ou de sens commun. A titre d'exemple, si Marie raconte qu'elle a eu peur un soir, il faut lui faire expliquer ce que veut dire avoir peur à ce moment pour elle puisque la peur est subjective. Le chercheur peut la questionner sur l'objet, les causes, le moment, l'intensité ou bien sur les ressentis de cette peur pour ne pas la laisser dans un sens commun pauvre. En somme, mener cette étude, c'est réaliser trois entretiens d'environ quarante-cinq minutes qui viseront à susciter la parole entre l'interviewer, et le Sujet. Durant ces entretiens il sera important de veiller à son

déroulement, à la posture, à la prise en compte de l'implication de la propre subjectivité de l'analyste également. L'entretien demande au sujet de « déployer ses signifiants », cela revient à donner la parole au sujet pour lui permettre de s'exprimer sur le thème qui importe à l'analyste ici. C'est un travail collectif, « un travail de symbolisation à deux » (Labridy, 2017). En d'autres termes, le sujet ne sait pas qu'il sait, il va dire des choses qu'il ne savait pas qu'il savait sur un pan de sa vie.

Les entretiens sont enregistrés avec un dictaphone. Ils sont retranscrits ensuite à la syllabe près (cf XV. Annexes) et le chercheur co-analyse avec son directeur de recherche, en parallèle, les entretiens pour lier les éléments de réponses du Sujet aux concepts théoriques afin de construire les questions du prochain entretien et les réponses subjectives possibles à la question de recherche. Il s'agit en fin de recherche de parcourir chaque entretien pour faire une synthèse de ce que le Sujet dit sur chaque pan de sa vie (cf IX. Le cas Marie) et interpréter en quoi elle répond spécifiquement et subjectivement à la question de recherche (cf X. Discussion). Les réponses du Sujet à la question sont nombreuses et celles qui sont détaillées dans la discussion sont une sélection des plus pertinentes et justifiées par les dires du Sujet ainsi que par la littérature.

A propos de l'interprétation, Ciccone (2013) affirme que « le sens que dévoile l'interprétation est un sens potentiel », ce qui veut dire que la subjectivité de l'analyste représente en soi un outil dans ces travaux. Cela présente une difficulté, parce qu'une tension existe « issue du rapport entre objet concret et objet perçu » car « le perçu en effet, n'est pas le réel » (Ciccone, 2013) et de ce fait, le défi est de veiller à ne pas percevoir ce qui est attendu mais à être le plus neutre possible, dans le recueil et l'analyse des données. De plus, il est possible de noter au fil de l'entretien les éventuels ressentis subjectifs et émotions ressentis pour les objectiver sur papier dans le temps présent.

Il est important de préciser ici que l'interprétation ne dégage pas « le » sens mais « un sens potentiel » ce qui rappelle toute l'humilité de cette étude. « Laisser se déployer un sens potentiel suppose d'être ouvert et réceptif à cette potentialité, de ne pas décider d'avance du sens ou du non-sens d'un évènement » comme le souligne Ciccone (2013). L'interprétation de ce sens n'est d'ailleurs pas seulement l'interprétation de l'analyste, en tant que Sujet Savant mais une construction à deux – voire à plus de deux – d'un sens potentiel de la situation.

En rapport avec cette recherche, il s'agira donc de veiller à ne pas de faire dire au sujet qu'il devient enseignant, comme symptôme d'un traumatisme qu'on lui attribue ou vers lequel on le guide mais il s'agira de repérer dans son dialogue ce qui pourrait expliquer que son « devenir enseignant » subjectif serait en lien avec un ou des traumatismes qu'il a vécus et dont

je-il ne sais-sait encore rien. Cette démarche justifie encore une fois le fait qu'une grande partie et peut-être la totalité des concepts évoqués précédemment ou des présupposés ne correspondront pas au cas étudié et aux réponses qu'il nous apportera. En effet, il s'agira de rendre objectif la subjectivité du cas à étudier, « avec la psychanalyse on passe d'une psychologie de la conscience par introspection à une analyse de l'inconscient par objectivation. » (Brousse, 1997) ; Ciccone (2013) conclura se chapitre puisqu'il réaffirme que tout travail de soin psychique suppose « une part d'objectivation de la subjectivité »

Dans le cadre de l'entretien, des processus inconscients sont à l'œuvre entre le chercheur et le sujet, comme dans toute relation humaine. L'entretien vient questionner quelque chose du sujet qui fait symptôme pour le chercheur. Dès lors, l'écoute peut être parasitée par les attentes, les représentations faites sur l'objet, les propres expériences du chercheur. En avoir conscience, si possible, et les analyser « permet de les mettre un peu à distance et d'en limiter les effets négatifs » (Yelnik, 2005).

La conduite des entretiens ne doit pas guider le sujet vers des réponses préméditées que le chercheur attend qu'il donne. Les entretiens seront semi directifs c'est-à-dire qu'ils permettent d'aborder des thèmes prédéfinis au fil de la discussion sans chercher à « faire dire », pour laisser sa liberté au Sujet. Il s'agira de construire au préalable un certain nombre de questions pour guider l'entretien et l'alimenter mais sans les poser directement. Il s'agit de discuter, de faire discuter autour d'une question, sans s'y pencher de manière directe. En définitive, le but ultime des entretiens est celui d'une discussion qui se déroule naturellement et au gré du sujet mais qui passe par les portes définies au préalable par le chercheur : les thèmes sur lesquels il veut obtenir des informations. Le sujet doit rester libre de dire ce qu'il pense bon de dire et d' « aller où il veut » dans notre discussion.

Ainsi, la formulation des questions doit permettre au sujet de suivre son propre fil de parole pour ne pas fausser ou trop influencer ses dires. Ainsi, le chercheur doit s' « effacer pour être à l'écoute de l'autre » (Castarède, 1983).

En revanche, on peut nuancer par les propos de Freud (1924) selon lesquels il faut que le malade parle assez, pour nous donner assez de mots d'esprit. Cependant, il arrive un moment toujours où le patient ne peut plus parler et se met des barrières. Il faut bien préciser au patient qu'il doit tout dire, spontanément. « Ce que le patient croit « insignifiant, dépourvu de sens, incorrecte… » est le terreau pour l'analyste. », c'est dans ce « lalangue » (Lacan, 1971) que l'inconscient s'exprime. Il s'agit pour moi, via ces entretiens, de faire déployer la parole de l'autre, de créer la possibilité que quelque chose soit dit, compte tenu que « de son dire le sujet ne sait pas tout, il ne sait pas tout ce qu'il dit lorsqu'il parle » (Brousse, 1997). Cela est aussi

l'occasion de rappeler qu'on devra prêter attention au transfert, car « aucune relation humaine n'évite le transfert et ses effets » (Labridy, 1997). En somme, le transfert est « habituellement défini par la répétition, vis-à-vis de l'analyste, d'attitudes émotionnelles inconscientes, amicales, hostiles, ou ambivalentes, que le patient a établies dans son enfance, au contact de ses parents et des personnes de son entourage » (Lagache, 1955) et qu'il reproduit sur l'analyste. Montagne (2017) décrit que le transfert « est le phénomène de projection qui, au-delà du contexte de la cure analytique, lie deux sujets lorsqu'ils sont en présence. Le sujet est ainsi fait qu'il aime comprendre ce qu'il est, ce qu'il fait, ce qu'il voit. Dans le cas contraire, il suppose toujours qu'il y a une personne qui possède la réponse aux questions de sa vie. » Cette personne-là, qui interprète pour lui, il l'aime en l'instituant « Sujet Supposé Savoir » (Lacan, 1968). Dans une analyse, le patient pose le psychanalyste comme Sujet Supposé Savoir et lui suppose du savoir sur ce qu'il est et ce qu'il vit. Montagne (2011) rappelle aussi qu' « il est admis que dans un acte pédagogique, les élèves/étudiants peuvent faire de même avec le professeur. ». En ce qui concerne cette recherche, il y a des chances que ce soit le Sujet lui-même qui me situe en tant que « Sujet Supposé Savoir », cela est inévitable et chercher à annuler le transfert n'est pas possible. Il s'agit ici d'une prise de conscience à avoir pendant l'entretien et pendant son analyse « après coup » également. Il est finalement intéressant de noter que parce que « l'enseignant apparaît à l'élève comme le surmoi » (Postic, 2009) un transfert est possible, motivé par la posture exemplaire de l'enseignant, même si cette posture n'est pas gage de transfert. Cifali repris par Postic (2009) ajoute que « l'enseignant est la cible privilégiée du transfert » de la part de ses élèves, que ceux-ci lui témoignent régulièrement une forte demande que lui-même cherche (cf. V.6.), et qu'il « accueille favorablement les témoignages d'amour ».

Le transfert par ailleurs, signifie « trans » « fere », « porter » « à travers », c'est finalement un déplacement sur un objet actuel – l'analyste – d'un objet interne, c'est-à-dire que le sujet donne des capacités et des savoirs qu'il s'imagine appartenir à l'analyste savant. Il est intéressant de rappeler qu'il existerait un transfert positif, lorsqu'il est composé d'éléments érotiques refoulés, sentiments amicaux, et un transfert négatif composé de sentiments hostiles. Klein (1952b) précise que « dans la situation psychanalytique, le passé est graduellement ravivé, ce qui pousse le patient à transférer les expériences, les relations d'objet et les émotions, et à les focaliser sur l'analyste », ici on peut penser que cet effet sera d'autant plus grand puisque cette étude porte sur les traumatismes du sujet, qui l'impliquent particulièrement. Le transfert, positif ou négatif, est comme l'écrit Postic (1979) finalement « une manœuvre de l'autre, pour l'amener à se conduire d'une certaine façon, une tentative pour imposer une certaine forme de relation ».

De même, je m'efforcerai d'avoir conscience du contre transfert qui est « la réponse émotionnelle de l'analyste à son patient » (Heimann, 1949) : le fait de moi-même recevoir un impact de la rencontre avec le sujet de l'étude. Il faut être conscient que celui placé dans la posture de l'analyste investie lui-même, comme dans toute relation, sa subjectivité. Pour certains, le contre-transfert représente un ensemble d'éléments appartenant au clinicien, qui viennent parasiter le travail, faire obstacle au travail clinique. Pour d'autres, le contre transfert est un instrument, un outil d'analyse. Il renseigne sur les éléments subjectifs de la situation observée. Ainsi, Heimann (1949) dit que « la réponse émotionnelle de l'analyste à son patient à l'intérieur de la situation analytique constitue son outil de travail le plus important » et que « les émotions suscitées en l'analyste sont souvent plus proches du cœur du problème que son raisonnement ». Selon le même auteur, les émotions vécues pendant est un signe que les processus inconscients du patient sont approchés.

VII.4. L'interprétation de discours

Montaigne, *Les essais*, 1533-1592
« La parole est à moitié à celui qui parle, à moitié à celui qui écoute »

Suite aux entretiens, il sera question de retranscrire fidèlement les propos enregistrés par un dictaphone en y précisant le rythme, les hésitations, les lapsus, finalement chaque son qui sortira de la bouche du sujet durant l'entretien. Les propos entendus et retranscrits seront interprétés dans l' « après coup » (Blanchard-Laville, 2001) en repérant le poids signifiant des mots prononcés, lié à l'écart entre dit : ce qui est exprimé et dire : ce qui s'entend dans ce qui est exprimé. L'après coup est la traduction française de l'allemand « *Nachträglichkeit* », cela désigne le remaniement par le psychisme d'événements passés, qui ne prennent sens et n'ont de poids que dans un temps postérieur à leur première inscription. Par interprétation on entend l'acte de donner une signification explicite au sens latent d'une parole, puisque pour la psychanalyse toute parole est vouée à l'équivoque et au malentendu. Partant de ce fait, il n'est pas difficile de réaffirmer que cette clinique se fonde sur une conception davantage interprétative qu'explicative.

En s'intéressant davantage à l'interprétation, précisons que les dires du sujet constituent plusieurs indices sur lesquels il s'agit de s'appuyer. L'inconscient « divise le sujet, l'empêche d'être totalement maître dans sa maison » (Freud, 1933), il ne sera pas totalement maître de ce qu'il va dire – comme chacun de nous - et laissera échapper certains indices qu'il est intéressant

d'étudier. Ciccone (2013) rappelle que « Le langage communique du sens conscient, il transmet des énoncés porteurs de sens manifeste. Mais il transmet aussi, et c'est là que s'orientera plus spécifiquement l'observation clinique, du sens latent, inconscient. » Certains d'entre eux peuvent être des lapsus, des hésitations, des phrases qui se coupent ou bien des formulations fausses grammaticalement mais qui veulent dire quelque chose de singulier pour le sujet. Postic (1979) explique que « les communications présentent un contenu manifeste (…) en même temps un contenu latent, qui se découvre parfois à la faveur d'un incident, d'une rupture dans le développement habituel ». Il semble que l'inconscient parle à travers le sujet, « car l'inconscient veut dire, veut se dire, veut être dit et s'impose bien souvent à l'intention consciente » (Nougué 2002). A propos à nouveau de l'inconscient, Lacan disait d'ailleurs que « le dire est justement ce qui reste oublié derrière ce qui est dit dans ce qu'on entend ». Le dire reste oublié mais il « existe », « un dire ex-istant derrière les dits qu'il fait entendre » (Lacan, 1973). Finalement le dire du Sujet est un dire qui « sort de soi, pulsionnellement, temporellement », si l'on étudie l'origine grecque du mot exister « ek-sistere ». En d'autres termes, le sujet dit quelque chose que le chercheur entend et donc interprète. Ici, doit se chercher un peu du dire du sujet. En s'intéressant aux études de Lacan, il est intéressant de parler de « signifiant maître », mot ou groupe de mots qui revient régulièrement dans le discours du sujet et qui révèlent particulièrement un aspect de sa subjectivité.

Pour donner un exemple de ce que peuvent être ces double-sens intéressants, prenons ces deux extraits des travaux de Montagne (2009, 2012). Dans le premier article, un enseignant dit lorsqu'il parle des élèves lors de l'installation de jeux traditionnels dans la cours qu' « ils mettent les plots d'eux-mêmes ». Dans le second article, un signifiant particulier d'un des élèves est cette phrase qu'il répète très souvent : « je sais pas moi… ».

En « chaussant » les lunettes de l'analyste on peut alors comprendre que les jeux traditionnels permettent aux élèves de se donner de trouver des repères, savoir où sont les limites parce qu'ils « mettent les plots d'eux-mêmes », leurs plots, comme la ligne de démarcation de leur personnalité, au-delà d'installer le terrain de jeu. En ce qui concerne le deuxième cas, il rend compte du conflit interne qu'exprime cet élève puisqu'en disant à répétition « je sais pas moi » il dit aussi « je c'est pas moi », on saisit une certaine césure, une perte de repère dans la personnalité de cet élève.

A ce sujet, Blanchard-Laville (2001) ajoute que « depuis Freud, le conflit est au centre de la vie psychique (…), le moi et le surmoi par exemple (…) ». Par ailleurs, d'autres éléments pourront nous intéresser comme l'absence de modalisateurs d'insertion comme « je pense que »

ou « je crois que » qui peut être interprété comme une volonté du sujet de faire croire que la valeur de vérité de son discours est objective.

L'interprétation dans ce travail se fixe comme but sera d'interpréter et de donner la version de un écho subjectif que provoquent les dires du sujet. Cette « analyse du discours » (Green, 2007) permet de saisir une part de la structure du sujet entendu, ici, la part qui fait qu'il devient enseignant. Cela représente un des grands intérêts de cette démarche puisque l'analyse du discours qui sera faite n'est pas univoque et pourra trouver un écho différent chez vous, lecteurs, ou chez d'autres chercheurs. Montagne (2017) précisait que « le sens d'un propos n'est fondé, en vérité, que par la valeur affective, intime et (souvent) non sue que lui accorde celui qui parle, et que cette vérité diffère chez celui qui écoute. »

Comme le mettait déjà en exergue Blanchard-Laville (1999), « ce qui valide aussi l'interprétation clinique c'est sa richesse potentielle en termes d'interprétations connexes » ; cela permet une fois de plus de rappeler que cette étude apporte une humble contribution à la question et que l'étude de cas proposée ne permettra de rassembler seulement quelques pièces du puzzle que représente les causes du choix professionnel. Il s'agit d'un travail difficile, un labyrinthe, mais il a un sens et peut aider à comprendre un peu de pourquoi devient-on enseignant.

In fine, nous utiliserons différents modes d'interprétations pour augmenter les chances de donner un sens riche aux analyses des entretiens. Ainsi, en écho aux travaux de Ciccone (2013), il conviendra de prendre en compte une « observation en extériorité » au moment des entretiens ; en d'autres termes, une observation rationnelle, avec une distance tenue entre l'analyste et le Sujet, ce qui peut pour cette recherche être la description des indices langagiers dans l'après coup. Le rôle de l'analyste est de devenir un « défricheur déchiffreur de signes » (Duvillard, 2016). Il prend alors en note, en direct dans l'entretien certains des gestes de l'analysant s'il est marqué par ceux-ci et si ils accompagnent la parole du Sujet qui elle est enregistrée. En d'autres termes, le sens n'est pas donné mais compris. On peut parler de « geste linguistique ». Cette « observation en extériorité » est le « faire attention ». A titre d'exemple Marie montrera à un moment donné avec son doigt le mot « l'entraineur » sur ma feuille, tellement il lui est impossible pour elle de le prononcer, en référence à l'agression sexuelle.

Cette observation en direct sera à mêler avec l'« observation participante » qui est le « être attentif ». Il s'agit de l'implication de l'analyste dans la situation observée. Cela peut se traduire par la prise de note en direct durant les entretiens, des ressentis, des émotions perçues, subjectivement, il s'agit là d'un travail qualitatif, qui précède celui de la retranscription de l'entretien. Le chercheur note en direct ce qu'il ressent, ce qu'il perçoit intimement et qui

dépasse ce qui est dit. Cifali cité par Postic (1979) parle d'« une nécessaire implication, un travail sur la juste distance ».

Il conviendra de mêler ces deux démarches pour donner du relief à cette étude en emmagasinant un maximum d'indices objectifs, subjectifs, pendant et après coup.

La psychanalyse se situe surtout dans le champ de « l'observation clinique rationnelle » c'est-à-dire le « non directif » ou « semi directif », le fait que « le sujet parle, se raconte, se montre, s'éprouve parce que quelqu'un est là pour l'écouter, pour l'entendre » (Ciccone, 2013). La réponse, « visera moins une explication, une transmission d'un savoir, qu'un réfléchissement » – l'image qui se réfléchit ? Ou bien nous-mêmes qui réfléchissons ? – « conduisant le sujet à construire son propre savoir, à élaborer son « savoir non su » ». La pertinence de cette recherche ici, se mesurera en la capacité à générer des réponses à la question de recherche, par et avec le Sujet, en croisant un recueil de données le plus complet possible avec une étude conceptuelle la plus cohérente possible, sans invention de sens.

On peut terminer notre réflexion sur l'interprétation en convoquant Ciccone (2013) qui écrit que « l'accès à la réalité psychique se réalise par l'observation de symptômes, des signes, des messages verbaux et non verbaux, des interactions, des rêves, des productions tels les jeux, les dessins ». Etudier l'inconscient ne peut passer que par son interprétation ce qui montre la complexité de la tâche dans laquelle on s'engage. Comme Blanchard-Laville (2001) le rappelle en reprenant une formule de Freud, « Notre conscience nous renseigne sur lui (à propos de l'inconscient) de manière aussi incomplète que nos organes des sens sur le monde extérieur ». Croiser l'écoute et l'écriture n'augmenterait-il pas les chances d'affirmer le plus précisément les réponses apportées ?

La recherche didactique qui se penche sur les savoirs transmis par les enseignants montre que ces savoirs sont souvent personnels, issus des expériences antérieures qui dépendent de la pratique professionnelle, de l'histoire personnelle du sujet ce qui s'inscrit bien dans le cadre de cette question de recherche. On souhaite par cette méthode se donner des chances de récolter d'autant plus d'indices aussi dans ce que le sujet racontera de son « acte d'éduquer ». Blanchard-Laville (2005) affirme que « l'acte d'éduquer ne peut être que le fait d'un sujet inscrit dans une chaîne symbolique par sa parole et son désir », or, ici, on étudie bien le désir du sujet et ses mystères à travers la chaîne symbolique autant corporelle que langagière dans son acte d'éduquer ». Il est important de nuancer néanmoins en précisant que la vérité d'un acte d'enseignement ne peut pas se déduire directement et exclusivement d'une observation. On ne peut qu'analyser les dires pour cerner un peu des dits, cerner un peu de ce qui se passe à l'insu de l'enseignant, autant quand il enseigne que quand il choisit son métier.

Les silences et le rythme des paroles peuvent également avoir une réelle signification (Ciccone, 2013) même si cette temporalité est difficile à retranscrire à l'écrit. Si l'ambition est d'être « sensible aux dires mais aussi à la manière de dire, à la phénoménologie du langage », il sera plus facile « d'écrire la manière dont c'est dit » fidèlement, en enregistrant les entretiens pour éviter que la « manière de dire » s'envole et s'oublie. Duvillard (2016) décrit dans son ouvrage les cinq « microgestes » que doit maîtriser l'enseignant et qui composent le langage. Il semble intéressant d'évoquer cette analyse du langage puisqu'elle rassemble la voix, mais aussi l'usage du mot ce qui largement concerne l'étude des dires du sujet de manière plus classique en psychanalyse. Duvillard (2016) explique, pour citer un nouvel exemple, l'importance de la voix qui dans sa respiration, l'articulation ou sa portée « est le témoin direct de l'état émotif de la personne ». L'enregistrement des entretiens qui précède la retranscription mais également la prise de note du comportement en direct du Sujet et des impacts sur le chercheur permet de ne pas faire fi de tous les indices concernant l'état émotif du Sujet. Encore, si on doit évoquer par exemple le concept de séduction (V.5.), le regard a une importance fondamentale lorsque Duvillard décrit que « la motivation est double, ce micro-geste du regard motive l'élève et d'autre part il motive l'enseignant qui, dans le retour du regard de l'élève, scrute l'intérêt de ce dernier ». Cela est à lier à la demande qu'exerce le Sujet et au transfert potentiel sur le chercheur. Lorsque Marie se rapproche pour parler moins fort, en me regardant dans les yeux pour se confier sur un élément en particulier, son regard et la proxémie qu'elle décide d'instaurer entre elle et moi, en dit plus sur le transfert et sur l'importance de ce dont elle parle intimement que ce les mots utilisés pour en parler. La « proxémie » qu'évoque Hall (2014) c'est-à-dire la distance laissée entre les deux sujets qui communiquent peut-être encore un excellent indice de ce qui se passe dans leur inconscient et durant l'entretien notamment. Les entretiens ne se limitent donc pas à l'étude d'une parole mais aussi s'intéressent à la manière dont elle est déployée, « l'observation systématique » dont parle Ciccone (2013) visant « l'analyse des comportements, des interactions verbales ». Pour appuyer à nouveau cette ambition, Isaac et Klein (1952a) au milieu du XXème siècle soulignaient déjà les liens étroits et intimes qui unissent l'observation et la psychanalyse en menant des travaux notamment auprès d'un nourrisson et en notant tout ce qu'il se passait puis en en discutant à postériori.

VIII. L'ETUDE DE CAS

L'étude de cas peut se définir comme « une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier » (Albero, 2010). On se situe ici dans une approche davantage qualitative que quantitative puisqu'il s'agit d'étudier en profondeur un cas particulier, or, cela n'enlève en rien de la crédibilité à cette étude puisque la vérité subjective d'un cas particulier, de par sa complexité, peut faire un écho à un ensemble d'autres sujets - vous lecteurs - plus ou moins proches de la question de recherche. En effet on parle souvent de la métaphore qui décrit que « dans un grain de sable, il y a tout le désert ». Ainsi, Labridy (2017) va dans ce sens quand elle réaffirme que « le singulier renseigne le collectif ». Il semble que 'inverse ne serait pas vrai, le collectif ne renseigne pas le singulier, une seule personne peut nous apprendre du groupe, puisqu'elle en fait partie mais le groupe ne nous apprend rien de la personne singulière elle-même. Canguilhem (1970) affirme en ce sens que « le singulier acquiert une valeur scientifique quand il cesse d'être tenu pour une variété spectaculaire et qu'il accède au statut de variation exemplaire », on peut espérer pouvoir faire au sein de cette étude d'un cas singulier une illustration d'un « devenir enseignant », parmi d'autre et non un cas isolé n'ayant aucun point commun avec nous tous.

La question de recherche est une question qui m'intéresse personnellement, c'est pourquoi on devra se lancer dans la quête d'un cas et qu'on ne part pas exceptionnellement ici, d'un cas qui a lui-même été l'objet de la question de recherche.

Il conviendra de contacter par conséquent un grand nombre d'enseignants, à la recherche de plusieurs sujets qui ne savent pas réellement pourquoi ils sont devenus enseignant, à l'image de Blanchard-Laville (2001) qui selon elle l'est devenue « malgré elle ». Pour résumer, le sujet recherché est un sujet enseignant, ayant vécus certains traumatismes au sens large et qui ne sait pas vraiment expliquer pourquoi il est enseignant d'EPS. On sait finalement « fort peu de choses sur l'entrée dans le métier des enseignants du second degré » (Rochex, 1995). Il est considéré comme traumatisme tous les éléments marquants et traumatisants dans le vécu, dans le « déjà là » selon Labridy du sujet allant du déménagement d'un pays à un autre à la perte d'un être proche, de la séparation de parents à l'agression sexuelle entre autres.

IX. LE CAS MARIE

IX.1. Présentation de Marie

Marie est une enseignante d'EPS. Elle enseigne dans un collège rural, elle a enseigné en lycée auparavant et a obtenu son CAPEPS en 1995. Elle dit affectionner particulièrement son métier et elle est une des rares personnes à avoir répondu au mail dans la méthode recherche du cas. Nous nous sommes tout de suite appelés et immédiatement Marie m'a dévoilé ce qu'elle avait vécu, en quelques phrases.

J'ai alors choisi de recueillir la parole de Marie pour plusieurs raisons. En premier lieu, il m'a semblé qu'elle avait envie et besoin de parler, qu'elle était prête à ça. Elle m'a expliqué au téléphone qu'elle n'a pas de mal à parler de ses traumatismes alors que j'apprendrai contradictoirement par la suite que je suis la première personne à qui elle parle de certains de ces éléments. De plus, Marie correspond particulièrement bien au cadre de cette recherche puisqu'elle a effectivement connu un traumatisme, avant de devenir enseignante d'EPS. Plus que cela, elle a vécu deux traumatismes qui l'ont particulièrement marqué chacun, avant de faire son choix professionnel.

En effet, chronologiquement, Marie alors au collège, âgée de 14 ans s'est fait agresser sexuellement par son entraineur adjoint de Volley alors que son père l'a emmené dormir chez lui, la veille d'une compétition de Volley. Plus tard au lycée, elle perd sa mère qui souffrait d'un cancer des os depuis de nombreuses années, laquelle lui a dit avant de décéder : « *tu verras pour une femme c'est bien d'être prof d'EPS* » (1, 366). Les dires de Marie montrerons dans l'après coup combien ces deux traumatismes ont influencé le « devenir enseignant » de Marie et sa façon d'exercer ce métier.

Marie a été informée avant les entretiens que ma recherche portait sur le lien potentiel entre traumatismes et devenir enseignant mais elle ne connaît pas bien la démarche de recherche orientée par la psychanalyse. Je lui explique que nous nous rencontrerons durant trois entretiens dans le cadre de mon mémoire de Master MEEF. Je lui ai enfin expliqué que ma recherche est anonyme – elle choisira de s'appeler Marie en fin d'entretien 1 - et qu'elle peut refuser ou accepter un quatrième entretien dans lequel nous parlerons des éventuelles réponses qu'elle aura su m'apporter. Voici ce que Marie m'a appris.

IX.2. Construction du cas

Les dires de Marie sont inscrits en italique, ses paroles ont été regroupées, par thèmes afin de commencer à analyser sa structure. Le numéro de l'entretien puis la ligne de la citation sont entre parenthèses.

IX.2.1. Ce que Marie dit d'elle

A propos de sa personnalité…

Marie conclura le premier entretien en choisissant son Prénom d'emprunt : « *Marie moi ca me va, Marie ça me va bien. Marie ça me va bien.* » (1, 892-893). Dès le début du premier entretien elle affirme qu'elle « *Recherche sans arrêt de bien faire* » (1, 103) et elle ajoute : « *J'aime pas euh ne pas faire c'qui faut faire quoi, je me gare bien sur les places euh (rire), tu vois moi c'est pas possible dans mon éducation c'est pas possible de s'garer pas bien sur une place quoi, j'fais un créneau je me regare bien euh* » (2, 240-243),

« *moi j'aime bien qu'les choses soient bien faites et .. Et ça m'rassure j'crois beaucoup* » (2, 263-264). Il lui est insupportable que quelqu'un lui fasse remarquer qu'elle fait mal les choses : « *qu'on me dise pas : mais t'as pas fait ton boulot ou t'as pas fait si ou ouah elle a pas rendu ça ou euh ça je je .. je supporte pas.* » (2, 278-280).

Elle ressent un grand besoin de se faire aimer : *« j'avais besoin de me sentir euh .. J'voulais que tout l'monde m'aime quoi moi. »* (1, 577, 578). Dans le même sens, elle ajoute qu'elle cherchais « à une époque » à se faire voir, à attirer et qu'elle est plutôt de nature exubérante afin de séduire mais sans aller plus loin : « *D'un côté j'voulais ça donc euh me faire voir, fin j'sais pas comment dire à une époque euh j'sais pas comment dire je me .. J'avais des bracelets de chevilles euh .. Tu sais avec des clochettes au pied ding ding ding , j'avais des bracelets comme ça de toutes les couleurs, euh j'étais euh.. Toujours euh.. Bon j'le suis toujours parce que c'est ma nature mais exubérante, un peu heu tu vois pour attirer , et après toute façon dès que ça … Voilà, dès que je sentais que .. quelqu'un.. Toute suite je refermais et .. tu vois ? Moi ça m'intéressait de séduire si tu veux, mais après euh mon coco non euh ça va quoi. Tu.. (rire) Tu vois quoi.*» (1, 578-584). Elle fait le lien entre le fait de se faire aimer et séduire et le fait de ne pas aller jusqu'au bout, jusqu'à la fin de ce processus : « *Je voulais qu'on me remarque, je voulais qu'on voilà, qu'on m'aime bien et en même temps euh.. mm… Après j'assumais pas du tout quoi.*» (1, 603-604). En entretien 2, elle ajoute que « *se faire remarquer quand j'étais jeune, c'était une manière euh.. de s'dire euh youhou je suis là, regardez-moi* » (3, 21-22). A propos

de se faire voir, lorsque je lui demande si aujourd'hui elle cherche toujours ça, elle me répond tout d'abord : « *comme moi je l'vois c'est pas ça.* » (3, 32-33) mais en poursuivant l'entretien, elle affirmera que « *peut être inconsciemment* », il serait possible qu'à un moment donné, elle cherche à se faire voir, se faire aimer : « *inconsciemment p't'être au début de ma carrière peut être encore euh ce côté sympa euh peut être exagérément mais toujours en restant quand même euh, dans mon rôle quoi… de personne exemplaire euh* » (3, 51-53). Elle rappelle ces éléments plus tard en nous apprenant qu'elle a « *besoin des autres et besoin peut être d'exister euh ouais aux yeux des autres euh, ce qui rejoint quand même avec cette histoire de se faire voir et besoin voilà d'exister* » (3, 113-115).

Le désir de Marie de se faire voir et aimer dans son « devenir enseignant » ne pourrait-il pas faire écho au manque d'amour que la mort de sa mère a provoqué et également au fait qu'elle ne s'est pas faite voir et aimer par son père lorsqu'il l'emmène chez l'agresseur ?

Marie semble chercher aussi sans cesse à être présente, et lorsqu'il lui est demandé d'expliquer ce qu'est en EPS « être présente », elle répond qu'il s'agit d'être disponible et rassurante, de montrer aux élèves qu'il y a quelqu'un notamment : « *Disponible peut être plutôt que présente, j'sais pas disponible euh, avoir euh voilà un œil fin être rassurant pour euh les élèves euh ils savent que voilà qu'il y a quelqu'un, qui est bienveillant et qui parfois les pousse un peu fin quelqu'un qui soit, qui soit là quoi. Euh voilà sur qui ils peuvent compter que .. Dans tous les .. voilà, pour tout… Quand ils sont contents, quand ils réussissent un truc euh voilà ils peuvent compter sur moi et quand euh ils arrivent pas aussi fin voilà, ma présence euh auprès d'eux quoi j'sais pas.* » (2, 405-412)

En désirant être présente, disponible et montrer qu'il y a quelqu'un à ses élèves, Marie n'essaye-t-elle pas de compenser l'absence et l'indisponibilité de sa mère partie trop tôt et celles du père, à la fois souvent indisponible dans la vie courante mais surtout qui s'absente en amenant Marie chez son entraineur ?

Marie n'essaye-t-elle pas de montrer aux élèves qu'« il y a quelqu'un » pour contre balancer le fait qu'il n'y ait eu personne pour empêcher l'agresseur ?

Marie a su rapporter le « fourmillement » qui se produit dans sa tête lorsqu'elle enseigne, lorsqu'elle cherche ses mots, le fait qu'elle « veut énormément dire et dire énormément », il s'agit pour elle d'un « gros problème » qu'elle connaît : *Bin ça fourmille moi dans ma tête j'ai*

dix milliards d'idées qui.. tu vois ? Qui.. s'entrechoquent, que j'ai envie de tout dire, que.. c'est ça mon gros problème oui de tout dire euh.. j'arrive pas à classer et à aller à l'essentiel c'est un truc de dingue et dans mon enseignement ça se voit à fond, c'est-à-dire que j'ai tellement envie de leur dire que.. parfois je .. je sais que je parle trop hein donc j'suis là bon, euh.. Attendez j'veux encore vous dire ça, et pourquoi on fait ça et tout ça et parfois ça.. je sais qu'je bavarde fin qu'je parle beaucoup quoi. » (3, 159-165)

Marie, lorsqu'elle parle trop dans son « devenir enseignant », ne peut-elle pas chercher à bâtir un contre-pied à l'impossibilité qu'elle a eu de parler et de dire non au désir de sa mère avant qu'elle parte, à l'impossibilité qu'elle a eu de parler avec son père trop souvent absent, à l'impossibilité qu'elle a eu de parler et de dire non à l'agresseur puisqu'elle s'est laissée faire ?

A propos de son parcours scolaire…

Lorsqu'il est demandé à Marie de se présenter, elle commence par dire *« Et bin donc voilà j'suis prof d'EPS j'ai eu mon CAPEPS en 95 euh.. »* (1, 100), elle ajoute « *Moi j'ai été volleyeuse au départ »* (1, 107-108*) « j'étais dans l'équipe d'Alsace »* (1-108-109). Marie parle de sa personnalité et ajoute qu'elle aurait voulu aussi connaitre un autre « devenir » : « *j'suis d'nature plutôt enthousiaste et sociale et , et plutôt , comment dire euh voilà, euh voilà, voilà, j'aime euh voilà, j'aurais voulu être aussi assistante sociale euh éduc euh..* » (1, 368-369). Ce souhait réapparaîtra en entretien 3 lorsqu'elle dit : « *Moi j'ai t'jours voulu faire ça ou ou euh voilà assistante sociale* » (3, 445)

Marie, en lien avec le fait de séduire, raconte que l'EPS et l'AS lui permette de faire des rencontres et qu'elle allait très régulièrement à l'AS dans sa jeunesse : « *On f'sait du volley tout l'temps, le mercredi à l'AS , le weekend en sélection donc c'est vrai que je gravitais plutôt autour soit du volleyeur mec ou .. les handballeurs on était pas mal avec mais voilà..*» (1, 717-719)

En début d'entretien 3, Marie partage une citation de Goethe qu'elle aimait mettre dans toutes ses copies de CAPEPS : « *moi j'ai t'jours ressorti une citation dans tous mes écrits CAPEPS c'est « on apprend que de celui qu'on aime » c'est Goethe qui a dit ça.*» (3, 28-30)

Marie affirme qu'elle est sociable et qu'elle aurait aimé être assistante sociale. Suite à la prédiction de sa mère qui semble enfermer Marie dans un « devenir enseignant », participer à l'AS n'est il pas pour Marie un lieu de fuite idéal, en dehors des contraintes de l'EPS, qui lui permet finalement de répondre au désir de sa mère tout en étant l'assistante sociale (AS) des

élèves dans ses échanges avec eux à l'association sportive (AS). « Faire l'AS » pour Marie n'est il pas le meilleur moyen d' « être AS » ?

A propos de son parcours de vie…

Marie souligne que sa vie de famille a récemment été chamboulée il y a quatre ans, « *moi je suis séparée y'a quatre ans donc hein j'suis mariée j'ai trois enfants* » (1, 165-166) et elle rappellera plusieurs fois dans nos entretiens cette séparation. (1, 170). Marie poursuit en se confiant sur le fait qu'elle se questionne énormément aujourd'hui, il semble qu'elle laisse entendre un certain regret de ne pas avoir pu se questionner avant et que le départ de ses enfants et la séparation la plonge dans une période propice à ces questionnements. Elle rapporte qu'elle n'a pas « eu choix » lorsqu'elle était enfant, mais il est difficile de savoir de quel choix elle parle et qu'elle a enfoui ces éléments pour avancer. « *Quand t'arrive à 40 ans, et que tes enfants euh sont partis depuis longtemps, que tu t'pose pleins d'questions j'pense que c'est la crise, fin on dit la crise de la quarantaine mais tu t'poses des questions par rapport à ta vie euh voilà moi j'ai toujours euh avancé en fait mais pasque , pasque depuis qu'j'suis gamine en fait j'ai pas eu choix, j'ai pas eu d'autres choix que d'avancer et que de me dire : bah t'façon la vie c'est ça quoi, je me retourne pas, je r'garde pas c'qui a, je.. j'ai pas de cicatrice fin voilà tout est enfoui (elle mime des chaines autour d'elle) et j'avance* » (1, 195-200). Elle ajoute en ce sens que « *J'suis arrivée dans.. A une période de ma vie ou oui enfin y'a quatre ans où j'ai commencé à m'poser des questions quoi. Voilà. Sur euh, justement euh.. Pourquoi.. Comment.. (Rire) Euh .. et tout ça.. Voilà, donc c'est pas un hasard euh… Prof d'EPS quoi.* » (1, 234-237). Marie à ce propos rappelle en entretien 3 qu'elle ne s'est pas autorisée jusqu'à aujourd'hui à se poser ces questions, à penser, à s'écouter : « *j'suis tombée de haut quoi j'me suis dit ah ouais en fait j'me suis jamais autorisée à.. à penser que voilà .. j'me suis jamais écoutée* » (3, 574-576)

En poursuivant la discussion sur la période de l'adolescence, Marie décrit ce qu'est pour elle l'adolescence : « *une période où tu te cherches à fond qui vraiment tu es, t'es quand même attaché à tes parents mais t'as qu'une envie c'est de partir, de faire ta vie à toi, qu'on te dicte pas tes règles*» (3, 349-351) et elle se décrit elle-même dans cette période à l'époque : « *j'étais très avide d'observer ce qui se passait moi tu pouvais m'laisser sur un banc et j'adorais regarder un peu c'qui s'passait, comment les gens fonctionnent*» (3, 371-373).

Avancer sans se retourner, sans regarder ses traumatismes pour Marie, ne peut-il pas être vu comme une tentative de refoulement du souvenir de ses deux traumatismes ? Le divorce qui la place face à elle-même, sans mari ni enfants, ne joue-t-il pas le rôle d'un révélateur maïeutique ?

A propos des ce qu'est être enseignant d'EPS

Pour Marie, être « prof d'EPS » est un jeu, une posture, un rôle, comme le serait le rôle d'un acteur : « *Après moi j'ai t'jours pris euh la posture du prof d'EPS comme un jeu quoi. Euh parc'que tu dois montrer un certain visage et parfois euh t'engueule un gamin alors que tu rigole intérieurement parce que c'est vraiment marrant c'qu'il a fait quoi* » (2, 487-490), « *c'est vrai tu t'mets un peu en scène aussi* » (2, 491). Néanmoins, ce rôle demeure un rôle d'adulte, responsable : « *.. Toujours pris conscience de ce rôle quand même responsable d'adulte, responsable envers des jeunes* » (3, 23-24).

En cherchant à jouer un rôle et à se mettre en scène, Marie ne cherche-t-elle pas à assumer un autre visage que le sien dans le « devenir enseignant » qui lui permet d'être vue, de se faire voir davantage ? Prendre conscience du rôle d'adulte responsable envers les jeunes permet-il à Marie de rattraper un rôle d'adulte responsable envers sa fille que son père n'a pas su jouer le soir de l'agression ?

A propos de ses ressentis dans la famille…

Marie annonce qu'elle se sentait seule dans sa famille, notamment avec son père qui était souvent absent : *« J 'ai vécu tout seul euh, toute seule, avec mon père pendant assez longtemps. »* (1,114) « *Et assez seule parce que mon père allait… »* (1, 114-115). Marie semble préciser également qu'elle n'a pas eu une enfance gâtée, *« Nous on a pas été enfants roi euh nous on était élevés euh enfin à la dure euh enfin voilà quoi »* (1, 125-126). Malgré ces éléments elle affirmera qu'elle a une famille selon elle où il y a beaucoup d'amour (cf IX.2.2).

Marie poursuit en parlant de ses ressentis récents dans sa vie en lien avec le départ de ses enfants de la maison. Elle confie qu'elle est perdue à ce moment, qu'elle vit une certaine période de crise identitaire. En effet, elle dit : « *Et y'a 4 ans euh.. Et bin euh, mes enfants sont parti, fin voilà, ils sont tous parti très très jeunes, et j'me suis r'trouvée comme ça et mon statut de mère euh.. J'me suis r'trouvée euh.. je savais plus où j'étais en fait, qui.. j'étais vraiment pasque et bin mes gamins avaient moins besoin de moi pasque toute la semaines ils étaient pas là et moi je .. j'ai eu comme un … (elle soupire) un p'tit coup euh de Trafalgar parce que euh je savais*

plus qui j'étais quoi, parce que je pouvais plus assumer ce rôle de mère, fin assumer, moins quoi.» (1, 200-206), « *j'faisais des aller retour des machins, moi j'étais euh (elle mime le fait d'être droit, focus, avec des oeillères) comme ça quoi*
et ouah d'un coup euh qu'est ce qui s'passe enfin qui je suis euh, je m.. J'me sentais plus utile euh voilà pi dans mon couple pareil, j'me suis posé des questions, est ce que j'ai envie de vieillir avec euh mon mari.. » (1, 207-211).

A propos de son comportement envers ses enfants, Marie au milieu de l'entretien 3 dit qu'elle se comporte de manière très maternelle, qu'elle cherche à devancer le désir des « gamins » pour y répondre avant même qu'il n'existe : « *ce que je fais c'est que je devance euh.. enfin bon ça c'est du grand classique euh maternelle ça hein tu sais de devancer euh le désir des gamins quoi, de s'dire putain en fait il a froid avant euh il a pas froid hein mais euh toi t'imagine qu'il a froid donc tu lui mets une veste avant qu'il aie froid quoi ou tu lui propose à manger avant qu'il aie faim tu vois ça c'est vraiment très très maternelle…* » (3, 200-205), elle se qualifie alors de très maternelle.

Ne pouvons-nous pas alors penser que face à la solitude imposée par le départ de ses enfants, Marie cherche à s'entourer d'un public d'enfants qui lui permet de rester mère et qui nécessite « son côté maternel » ?

A propos de ses ressentis avec les élèves…
« *Je suis moins soucieuse ouais de ce que vont penser les élèves de moi, que des, que des gens en général euh, d'autres aides fin voilà des adultes ou autres* » (2, 511-513). De par ces propos, Marie montre qu'elle est plus à l'aise avec un groupe d'élèves qui ne sont pas encore des adultes. Plus encore, Marie se livre sur ses ressentis par rapport aux regards des autres durant toute sa vie et elle explique que ces ressentis négatifs s'atténuent ou disparaissent en EPS avec un public de « gamins » : « *Pendant longtemps t'sais j'ai très soucieuse du regard des autres évidement mais pas avec euh c'est p't'être pour ça que j'me sens bien aussi dans mon métier et que j'aime être avec les gamins parc'que je suis moins soucieuse des regards des élèves que des gens en général* » (2, 495-498).

Marie précise qu'auprès des enfants - ici nous parlions des élèves et elle fait le lien avec les enfants d'une mère - elle est très vigilante aux phrases qu'elle peut prononcer, il semble qu'elle se rend compte que certains élèves pourraient se façonner en fonction des phrases qu'elle utilise : « *tu te façonnes aussi par rapport euh voilà à des phrases que t'as entendu, des phrases que tu.. Donc ça je suis archis vigilante là-dessus, comme quand on est parent, on fait*

l'mieux et.. voilà et parfois on se trompe parce que bin c'est pas forcément le lieu euh pour le gamin mais toi tu penses que c'est l'mieux tu vois » (3, 427-434)

Dès lors, devenir enseignant n'est-il pas l'occasion pour Marie de se faire voir par un public qui la met à l'aise, sans présence d'adulte ?

Lorsque Marie est particulièrement vigilante aux phrases qu'elle prononce parce qu'elle pense qu'on se façonne en fonction de phrases qu'on entend parfois, ne cherche-t-elle pas à éviter de prononcer des phrases qui impactent définitivement le futur de l'élève, comme la phrase de sa mère a impacté définitivement le sien ?

A propos de ses ressentis durant l'entretien…

Il est intéressant de noter que lorsque Marie s'exprime en début d'entretien 1 sur sa jeunesse, elle dit que « *j'veux pas être dans l'pathos* » (1, 231), elle signifie par cela qu'elle ne veut pas être dans ce qui fait mal, dans la douleur, et pourtant nous passerons trois entretiens à parler de cela. Marie pense même que l'entretien pourrait beaucoup lui apporter et qu'elle n'a pas de réticence à parler : « *Ca va m'aider aussi c'est ça que je veux te dire. Euh.. Le fait d'en parler euh moi euh au contraire, comme j'en ai jamais vraiment parlé trop, enfin euh tu vois, le fait de parler moi ça me gêne pas du tout et je pense que au contraire euh c'est bien. Et si j'ai répondu oui c'est aussi parce que peut être c'est pas , j'imagine que on fait pas les choses par hasard quoi, je pense qu'inconsciemment aussi, le fait de parler de tout ça, ça va aussi me faire du bien, tu vas certainement appuyer sur des points* » (1, 877-882).

Ne semble-t-il pas possible alors de penser que Marie a accepté ces entretiens pour avoir l'occasion d'être dans la posture de celle qui parle particulièrement et de celle qui s'entend inconsciemment parler d'elle et de ses traumatismes ?

IX.2.2. Ce que Marie dit de sa famille

A propos de sa famille en général

Marie présente sa famille comme « *une famille de sportifs* » (1, 106). Conformément à ce qu'elle raconte sur la froideur de son père, elle semble dire aussi que l'amour existe dans sa famille mais ne semble pas être assez visible, ou ressenti par elle : « *c'était une famille euh voilà euh y'avait beaucoup d'amour euh mais c'est pas comme aujourd'hui ou comme moi j'ai pu être avec mes enfants , hyper tendre et tout ça quoi »* (1, 147-149). Dans sa famille, « *C'était*

pas possible qu'on s'écroule, s'était pas possible qu'on pleure trop enfin tu vois on était élevés dans ce truc là quoi. » (1, 162-163).

L'amour de ses élèves ne fait-il pas alors office de substitution à cette carence en amour ?

A propos de sa mère

Marie a toujours vu sa mère, malade, sur son lit, chez elle : « *Ma mère a été malade pendant sept ans donc moi j'ai toujours vu ma mère* » (1 , 111) *« Les souvenirs de ma mère c'était allongée, elle a eu un cancer des os, donc elle pouvait plus bouger* » (1, 111-112), de plus, *« elle a fait beaucoup de séjours à l'hôpital* » (1, 112-113).

Sa mère est décrite par Marie comme étant très dynamique, optimiste, joyeuse et Marie semble dire qu'elle a conservé cette image d'elle au point même de s'identifier à sa mère et de ne pas parvenir à se voir autrement elle-même que comme sa mère : « *quelqu'un de très joyeux, de très optimiste, de très dynamique elle avait pleins d'amis et y venaient tous se plaindre et c'est elle qui leur remontait le moral donc heu.. heu.. Oui c'est c'est.. moi j'ai voulu.. fin je.. voilà.. peut-être être aussi un peu comme ça et voilà, j'ai gardé d'elle moi ce souvenir et que je .. oui je.. j'essaie d'être euh voilà, d'être comme elle parce que j'avais une image euh, j'ai une image et j'pense que c'est l'cas très positive et voilà, très positive d'elle, oui. J'me vois pas euh autrement que ça.* » (3, 510-517).

Marie décrit un élément très intéressant, la parole de sa mère à propos de son devenir enseignant : « *ma mère elle a toujours dit : mais tu verras pour une femme, je comprenais pas moi c'que ca voulait dire à l'époque, tu verras pour une femme c'est bien d'être prof d'EPS, tu verras euh .. avec tes enfants… fin euh voilà c'est un beau métier toi qui est sportive* » (1, 365-367).

Devenir enseignante pour Marie n'a-t-il pas été une conséquence du décès de sa mère et l'occasion pour elle de s'identifier à elle et conserver son image jusqu'à être optimiste, joyeuse, positive dans sa façon d'enseigner ?

Marie n'est-elle pas devenue enseignante pour répondre à la demande de sa mère ?

A propos de son père

Marie disait se sentir seule avec son père parce que ses frères étaient internes, mais aussi parce que son père, à travers ses dires semble ne pas être présent non plus : *« Et assez seule parce que*

mon père allait… » (1, 114-115), « *ma mère était hospitalisée à Strasbourg donc y'avait une demi heure de route donc mon père était pas souvent là l'soir* » (1, 115-117).

Marie raconte également la vie difficile de son père et de sa mère : « m*es parents euh , ils ont vraiment eu une enfance de merde. Vraiment, ils ont eu aucun.. Fin voilà ils ont vécu des choses terribles* » (1, 387-388) et elle précise au passage que dans sa famille, elle n'avait pas le droit d'avoir mal, ou d'être malade, de montrer des faiblesses : *« on est d'une famille où on a jamais mal, où on est, on n'a pas l'droit d'être malade, moi j'ai un père militaire (Rire) euh qui a lui-même vécu beaucoup de choses euh.. Moi mon père il est né en 32 tu vois donc c'est déjà une génération qui a vécu la guerre euh.. ma mère était orpheline déjà donc elle a vécu longtemps en orphelina , euh donc mon père euh militaire mais y s'est comment on va dire euh… voilà.. Comment on va dire euh…. Il est allé dans la marine à 17 ans parce que dans sa famille ça allait pas, tout ça pour dire qu'il a perdu sa mère à la guerre »* (1, 119-124). Elle ajoute que son père était lui-même « prof d'EPS » après l'armée : « *Parce que mon père en fait , bon bref il était militaire dans la marine, il était nageur de combat hein donc béret vert tout ça il a fait guerre d'Indochine, guerre d'Algérie, bon bref. Et après quand il est rev'nu en fait il était euh thésédaire prof d'EPS en fait très rapidement lui parce que c'était en fait pas vraiment son truc d'être militaire, voilà quand il s'est engagé, voilà, c'était pour quitter sa condition familiale, il était dans un p'tit patelin, fin, de merde, du coup, voilà. Dès qu'il a pu arrêter militaire il a arrêté sa carrière et donc il était prof d'EPS dans des lycées à Strasbourg.*» (1, 359-365)

Marie décrit son père comme plutôt froid et distant. Lorsque Marie perd sa mère, ce qui constitue un des traumatismes étudié, elle dit que « *c'est la seule fois où mon père ma prise dans ses bras* » (1, 147).

Enfin, Marie rapporte qu'elle vient de perdre son père cet été. (1, 268)

La encore, devenir enseignante d'EPS n'est-il pas pour Marie un moyen de rechercher l'amour les signes d'affection comme une compensation de ce que son père n'a pas su lui donner ?

A propos de ses enfants

« *j'ai trois enfants, un grand voilà qui a 21 ans qui vient de rentrer dans la police, qui était sportif de haut niveau , qui a fait l'pôle espoir de foot, qui jouait au DFCO, ma fille Zoé qui f'sait aussi du foot, euh qui était, au centre de formation à l'OL enfin donc y ont tous été un peu*

et Tom aussi fouteux euh voilà, bon lui il est resté au RB » (1, 166-169), « *Mes gamins ont t'jours fait du sport* » (1, 206).

Marie détaille son comportement avec ses enfants et son côté maternel et surprotecteur avec eux, elle me raconte qu'elle devance leur désir et qu'il lui est insupportable de les laisser dans le besoin, dans le manque : « *j'me suis t'jours baladée euh avec des gâteaux dans mon sac parce que si les gamins avaient faim euh c'était d'la panique et parfois j'disais : bon vous voulez pas un gâteau ? Alors qu'ils avaient pas forcément faim et machin mais c'était pour euh voilà. Mais j'pense que c'est vraiment un trait très maternelle.* » (3, 211-215), « *tes gamins t'as envie qu'ils aient aucune frustration euh d'ailleurs c'est l'problème hein mais euh voilà t'as envie de tout.. leur donner tout ce que tu peux et.. T'as pas envie qu'il pleure parce qu'il a faim quoi c'est horrible, horrible* » (3, 222-225).

En étant enseignante, Marie ne se donne-t-elle pas les moyens de continuer à être maternelle, une mère de « ses gamins », ses élèves en EPS, pour passer outre le départ traumatisant de ses vrais enfants ?

A propos de son mari

Marie évoque la possibilité manquée d'adopter un enfant avec son mari pour quelque part « réparer des choses » dans la vie de ses parents, comme si rendre heureux un nouvel enfant, répare l'enfance malheureuse de ses deux parents : « *Donc on a eu 3 enfants avec mon mari et euh.. Un moment donné euh on a eu un agrément pour adopter aussi un gamin et j'pense que c'était aussi pour réparer euh des choses dans la vie de mes parents et de ma mère qui a été orpheline et j'me dis tiens si on peut sauver un gamin fin, enfin ça s'est pas fait finalement parce que mon frère qui a pas pu avoir de gamin a adopté, mon beau frère aussi , qui lui est homo, il a adopté aussi donc euh finalement nous on s'est dit non mais attends nous on a trois gamins on va pas venir (elle mime les pleures) euh voilà c'est déjà très compliqué »* (1, 399-405)

A la fin de l'entretien 2, Marie raconte *« qu'il a changé d'orientation sexuelle après leur séparation et je n'ai pas été étonnée par cela. J'ai pensé qu'il s'est servi de moi pour être père et moi, je me suis servi de lui pour être rapidement mère »* (2, 674-677).

A défaut de pouvoir adopter pour « *sauver un gamin* », Marie est-elle devenue rapidement mère pour indirectement rattraper, réparer des « choses dans la vie de ses parents » qui ne se sont pas bien passées et en ce sens, devenir enseignante ne peut-il pas lui permettre dans une certaine mesure de réparer et sauver d'autres enfants ?

IX.2.3. Ce que Marie dit de ses collègues

Marie parle peu de ses collègues mais elle précise la très bonne entente qu'elle a avec une de ses collègues dans l'équipe EPS : « *et j'ai une collègue avec qui on s'entend euh super bien, donc euh Mme […] pour ne pas la nommer voilà on se voit à l'extérieur euh voilà on va au ciné, on se voit à l'extérieur, on est vraiment amies et en même temps euh voilà et on bosse bien on a la même euh manière de voir les choses euh on aime bien se r'mettre en question on bosse ensemble on fait nos éval euh voilà on bosse ensemble (elle insiste sur le « bosse ») vraiment et on échange beaucoup et voilà elle m'a emmené sur le site de l'AEEPS là euh elle me dit : t'as vu là la dernière conférence sur l'évaluation bon bref donc on échange beaucoup* » (2, 290-297). Lorsque Marie évoque les autres collègues que cette amie, elle semble moins positive et avoir avec eux moins de liens. Elle critique l'absence d'une autre femme de l'équipe EPS, une absence totale ou une absence de par le fait qu'elle est sur son téléphone et qu'elle n'a pas d'œil sur les élèves en cours : « *on a une autre euh collègue euh voilà avec qui bon (elle soupire) voilà qui est … fin …* (…) *Qui est toujours absente, qui est euh, voilà qui assure pas* » (2, 298-305), « *on a l'exemple d'une collègue euh qui est sur son portable H24.. Qui euh.. Voilà , qui euh.. Voilà quoi qui d'un œil euh.. Qui fait aut'chose pendant que voilà. Ca c'est, c'est pas ça quoi, c'est avoir un œil sur les gamins toi ça t'paraît euh normal et évident j'sais pas comment dire euh mais tu verras* » (2, 419-422).

Lorsque Marie évoque d'autres collègues, c'est pour critiquer le fait qu'ils avancent, sans se poser de questions : « *les deux collègues que je vois encore hein (rire) ils ont quand même un côté très carré, très heu pas s'poser la question (mime des œillères, droit) on y va* » (1, 862-863)

Marie précise qu'au collège, elle travaille dans une équipe EPS cette année uniquement composée de femmes, dans un métier où les filles représentent un tiers des effectifs normalement : « *on s'entend bien on est trois nanas hein donc heu y'avait, l'année dernière on avait euh un collègue qui est parti à la retraite euh et donc on s'est r'trouvé euh voilà trois nenettes donc euh…* » (2, 309-312). On peut comprendre par ces dires que même si elle critique l'autre collègue, toutes les trois semblent cultiver une bonne relation. Elle ajoute que parfois

elle « pousse » ses collègues et que certains pourraient être réticents envers ce dynamisme mais que dans l'ensemble, tout semble bien se dérouler : « *on peut pas plaire à tout l'monde et parfois euh voilà j'suis pas euh voilà j'les pousse un peu et j'pense qu'y en a certains ils (elle mime quelqu'un qui soupire) voilà et d'autres euh.. Non mais c'est sûr ! Après dans l'ensemble, hein parce que moi mes trois gamins sont passés au collège donc euh voilà dans l'ensemble euh voilà, je pense euh que ça s'passe bien quoi, et des collègues, et les élèves.* » (2, 220-225).

Pour finir, Marie rapporte qu'elle n'aime pas voir les gens en difficulté jusqu'au point de finir les phrases et trouver les mots qui manquent au directeur lors d'une réunion : « *en réunion quand le principal, j'te jure encore hier il trouvait pas ses mots et je lui dis, tu vois euh il cherchait n'importe quoi euh hop et j'lui dis et il m'dit oui c'est ça fin euh j'sais pas euh oui j'suis attentive je devance je je … j'aime pas voir les gens en difficulté..*» (3, 632-635)

Devenir enseignant n'offre-t-il pas à Marie l'occasion de s'entourer de femmes dans une équipe EPS féminine, et de connaître de bonnes relations avec elles, pour rester éloignée des hommes qui symbolisent quelque chose de traumatisant - son père, ses frères, l'entraîneur - pour elle ?

IX.2.4. Ce que Marie dit de ses élèves

A propos des « gamins »

Marie utilise souvent le mot « gamin » pour parler de ses élèves, le même mot qu'elle utilise pour parler de ses « gamins » à elle. Elle précise son côté maternel, qui vient renforcer la confusion. « *J'ai un côté maternelle assez euh (Rire) poussé, et voilà donc euh oui..J'aime ce côté euh.. Je parle de mes gamins (elle insiste sur le « mes »), c'est peut-être un défaut hein mais voilà ce sont mes élèves (une nouvelle fois elle insiste)* » (1, 391-393).

A nouveau, lorsque Marie parle de ses élèves comme de ses enfants, n'entretient-elle pas une confusion qui lui permet inconsciemment dans son « devenir enseignant » de rester toujours mère ?

A propos des élèves

Marie décrit les élèves du collège comme étant en grande difficulté, complexés, mal à l'aise, en difficulté et elle montre leur difficulté à se dénuder, à montrer leurs pieds par exemple. « *T'façon les années collège c'est euh la cata fin euh au niveau des gamins c'est … c'est hyper*

dur heu les années collège euh.. Et le corps y change tellement, euh les gamins sont hyper complexés, euh.. fin j'veux dire c'est hyper dur quoi euh.. Franch'ment euh fin j'me rappelais plus moi euh fin j'sais pas moi j'les sens vach'ment en difficulté moi les gamins par rapport à ça. Et euh… » (1, 426-430), « *Et ils s'mettent plus pieds nus, ils ont peur de montrer les pieds parce qu'ils ont des pieds moches euh tu t'rappelles de ça toi ? Non ? D'enlever les chaussettes quand on fait gym euh où là ils aiment pas trop enlever les chaussettes quoi.*» (1, 436-438), « *Parce que oh lala on va voir mes pieds euh…* » (1, 444).

Elle les pense en grande difficulté affective lorsqu'il s'agit de se dévêtir, dans les vestiaires par exemple. « *Ouais ah bah là c'est la cata quoi. Ah non mais ça c'est euh, ouais ouais c'est la cata. On va à la piscine avec les sixième, euh là le vestiaire collectif ça commence à poser problème quoi. Que les gamins se changent euh.. Tu vois ? Maintenant ils mettent les maillots de bain le matin pour pas avoir à se changer..*» (1, 450-453), « *Ils sont mal à l'aise, moi je trouve par rapport à ça.*» (1, 460-461). Elle ajoute qu'ils peuvent être en détresse et que leur corps les trahi lorsqu'ils ne parviennent pas à faire une roulade avant. «*j'veux dire quand tes gamins sont à l'aise, pas à l'aise, euh… euh… Quand ils ont peur euh.. Quand ils sont contents quand ils arrivent à faire un truc, quand tu sens que ouuuula ça va pas, euh… Voilà quand euh ils sont en détresse parce que oulala ils arrivent pas à faire la roulade avant et que euh.. Tu sens bien que le corps il a trahi euh.. trahi leur euh..*» (1, 469-472). Marie utilise alors des mots forts pour décrire ses élèves qu'elle juge sans nuance.

Devenir enseignante d'EPS n'a-t-il pas autorisé Marie à s'occuper d'élèves pour leur faire éviter de ressentir le même mal-être qu'elle a connu durant ses traumatismes ? Marie ne renverrait-elle pas sur les élèves une image d'elle, celle d'une enfance traumatisée dans laquelle elle se sent mal à l'aise, pudique, trahi par son corps notamment lors de l'agression sexuelle ?

A propos de sa relation avec les élèves

Marie affirme que *« ça m'plait, d'être avec les gamins* » (1, 228). En lien avec leur mal-être qu'elle décrivait, elle tient à les sécuriser, aussi fort qu'elle les pense mal à l'aise : « *reprendre les choses et pas de panique quoi euh les mettre en sécurité et dire que tout va bien.. Moi j'aime, voilà moi j'veux qu'ils arrivent en cours avec le sourire , que tout s'passe bien que voilà qu'ils soient à l'aise et qu'ils soient en sécurité affective , qu'on montre pas du doigt, que machin, que truc voilà, c'est peut être idéal et très … voilà, mais moi j'y crois, fin je j'espère .. que ça se passe bien, qui se fassent plaisir, que pffff (mime la relaxation), non mais c'est vrai ils sont quand même pas mal sous pression, les parents, les trucs, l'école voilà si en EPS ils*

peuvent aussi se faire plaisir, progresser, se dire que voilà j'suis pas si nulle que ça et que voilà je peux y arriver et que si on peu les aider un peu euh moi ça m'va. » (1, 473-480).

Elle tient dans sa façon d'interagir avec les élèves que chacun lui parle et vienne lui dire lorsqu'il a un problème : « *Voilà quand euh j'sais pas ils ont oublié leur affaires euh.. euh.. voilà j'leur dis mais euh dites le moi euh je .. là j'te l'dis parceque j'viens d'voir que t'es en jean mais voilà c'est important qu'tu viennes déjà me l'dire et euh après fin voilà assume euh..*» (2, 103-106). Marie tient à leur expliquer qu'ils peuvent tout lui dire, elle tient à leur apprendre des choses générales comme les règles de vie.

Elle affirme que la vie en société est compliquée : « *Des choses euh p't'être plus d'ailleurs euh générales, sur la vie enfin je sais pas sur la vie euh les règles de vie parc'que ça c'est compliqué fin voilà la vie en société, ensemble, comment on fait, donner des clefs je sais pas euh voilà j'suis sans arrêt en train d'leur dire on peut tout dire hein moi je pars de ce constat là, simplement y'a la manière de l'dire quoi fin voilà* » (2, 106-111).

Elle dit finalement vouloir pallier les manques, leur apprendre des choses simples qui manquent et passent à la trappe pour certains parce que leurs parents sont parfois pris selon elle : « *.. Des choses euh toutes simples et j'pense que parfois à la maison, parc'que les parents sont pris je.. c'est pas un jugement hein. Parce que les parents sont pris par le boulot, parc'qu'on est tous heu pressés euh on a tous euh voilà des choses dans la tête et que du coup j'pense qu'il y'a certaines choses qui voilà, qui passent un peu à la trappe et voilà* » (2, 128 - 133). De plus, « *on a aussi un rôle euh d'éducation et.. et .. et.. mm.. et peut être parfois pallier un peu c'que, c'qui a, c'qui manque peut être euh dans certaines familles, des choses toutes simples euh, voilà sur euh l'éducation en générale quoi euh* » (2, 93-96)

Marie explique qu'elle donne parfois la réponse trop vite sans laisser l'élèves la trouver, dans sa manière d'enseigner : « *j'lui demande de smacher je sais pas quoi et enfin j'veux dire euh j'lui laisse pas forcément le temps de répondre et en fait heu parfois je donne la réponse quoi (Rire) tu vois ?* » (3, 248-250).

Marie ne cherche-t-elle pas à sécuriser les élèves, à leur « *donner des clefs* », leur « *donner les réponses* » que leurs parents ne peuvent pas leur donner ? En effet, lorsque Marie explique que les parents des élèves « *sont pris* » au sens de « occupés », cela ne fait-il pas écho au fait que ses parents à elle « *sont pris* », lui ont été pris par la mort ?

A propos des parents d'élèves

Marie explique que les parents d'élèves contestent ses décisions et qu'une fois, un parent est venu la voir pour lui dire qu'il n'a pas apprécié ce qu'elle avait dit à son « gamin » : « *les parents sont t'jours en train de contester quand euh beaucoup quand on euh voilà quand on dit un truc à son gamin, encore hier y'avait la réunion parent prof des sixièmes, euh y'a des parents qui ont dit (elle prend un autre ton) ouais vous avez dis un truc à mon gamin euh j'ai pas apprécié j'vous l'dis tout de suite* » (2, 188-191), « *j'avais un peu euh fin voilà s'coué l'gamin enfin s'coué, j'lui ai juste dit fin voilà j'trouve que c'est pas normal par rapport aux autres que t'aies pas fait l'effort de vendre tes tickets de tombola.*» (2, 196-199).

Ce constat est en lien avec le fait qu'elle raconte que parfois elle regrette ses phrases, les mots employés envers ses élèves et s'assurent qu'ils n'ont pas été trop marqués par eux : « *ça m'arrive de dire un truc à un gamin et pendant l'heure j'me dis putain merde ça c'était vraiment.. J'ai été p't'être trop fort de lui dire ça* (…) *ça t'a pas trop blessé ?* » (3, 411-420). Marie semble alors sous contrôle et elle semble toujours faire en sorte de bien choisir ses mots pour parler aux élèves qui « *sont tellement en devenir* » (3, 426).

N'est-il pas alors envisageable d'avancer que Marie prend au sérieux, dans son enseignement, les mots qu'elle utilise envers ses élèves qui « *sont en devenir* », forte de son expérience de l'impact que les mots de sa mère ont eu sur elle ?

IX.2.5. Ce que Marie dit de l'EPS

Lorsque les questions portent sur l'EPS ou l'expérience d'enseignante de Marie, ses réponses concernent très souvent l'AS. Lorsque les questions sont neutres, Marie choisi souvent de prendre à titre d'exemple l'AS.

A propos de l'AS

Marie explique qu'elle a toujours adoré ses enseignants d'EPS et notamment l'AS. Elle ajoute que c'est pour cela qu'aujourd'hui elle adore toujours autant l'AS, celle de son collège est dynamique et les « gamins » semblent adorer également participer à l'AS : « *Quand je recroise mes copains euh.. d'enfance enfin euh … et j'en ai recroisé deux trois et quand euh j'leurs dis : bin j'suis prof d'EPS ils m'disent : non mais de toute façon euh c'est sûr quoi c'est ce que t'as toujours dit qu'tu voulais faire quoi euh et ça nous étonne pas du tout j'veux dire t'as toujours dit que tu voulais faire ça et moi j'ai t'jours adoré mes profs d'EPS et euh voilà j'étais en classe*

euh promo volley comme une section main'nant on pourrait dire et moi j'ai t'jours aaadoré mes profs on a fait pleins de trucs. C'était une ouverture mais de dingue donc euh ouais moi j'ai t'jours adoré. Au lycée on est parti à un championnat de France fin.. Voilà. Et c'est pour ça aussi qu'j'adore l'AS et qu'au collège là on fait, on a une AS assez dynamique et les gamins adorent et c'est bien. » (1, 487-495). Marie a adoré ses « profs d'EPS » mais on lui a toujours présenté également cette profession ainsi : « *on m'a t'jours dit voilà que les profs étaient importants, que c'est des personnes euh respectueuses euh et du coup moi je voilà ça me, c'est des figures qui me convenaient et qui m'allaient bien quoi* » (3, 127-130)

Lorsque Marie devient enseignante d'EPS, ne prend-elle pas symbolique la place de ceux qu' « *on* » lui a décrit comme des personnes à respecter et à adorer, ce qui contrebalance le fait qu'elle n'a pas été respectée et adorée lors de son enfance traumatisée ?

Il est très intéressant de noter que Marie répond constamment au filtre de l'AS, elle semble tellement adorer cela qu'elle en oublie de parler de son activité principale, l'EPS. En effet, l'AS représente une petite partie, en termes de temps de pratique, dans l'enseignement d'EPS. A titre d'exemple, dans l'entretien 2, ligne 50, Marie répond par l'AS à une question ciblant l'EPS. Elle sépare dans son discours « les cours » de l' « AS » : « *Bin j'sais pas fin moi c'que j'aime bien à l'AS euh par rapport aux cours moi c'que j'aime bien à l'AS c'est que euh on discute de tout avec euh bin bah par exemple là le crossfit euh.. On a l'temps parce que bon, y'a quand même pas mal de récup et du coup on parle de beaucoup d'choses j'aime bien savoir euh comment les gamins y vivent euh c'qu'ils écoutent comme musique euh fin j'sais pas euh on échange euh vraiment euh librement sur leur vie et .. ça j'aime bien* » (2, 50-55). Marie explique que l'AS est très plaisante parce qu'elle peut y parler davantage qu'en cours, elle peut discuter avec les élèves de contenus qui ne sont pas des cours, elle parle de la vie des élèves, librement. L'AS permet de parler de façon informelle, de tous les sujets : « *parc'que y'en a un qui viennent au crossfit euh souvent voilà elles sont soucieuses de leur poids tout ça donc du coup c'est l'occasion de parler d'tout ça mais.. .. mais vraiment euh de façon informelle , le prof euh voilà, avec ses élèves euh.. c'est plutôt voilà ça devient très sympa et c'est plus euh voilà on est plus euh au même niveau on discute euh de choses et d'autres..* » (2, 56-61). Une autre manière pour Marie de parler de l'AS et de séparer AS et EPS est de montrer que la progression et le « côté note » ou « séance » moins prégnant en AS qu'en EPS, lui permettrait d'échanger davantage, d'être plus ludique, plus sur le côté social. « *Y'a pas c'côté note euh voilà séance un peu euh progression voilà enfin c'est vraiment euh la vie quoi fin voilà on leur propose euh beaucoup,*

c'est très ludique euh on échange beaucoup et .. et voilà y'en a beaucoup qui viennent euh presque plus pour euh pour le côté social que le côté sportif en fait et ça fait partie du jeu quoi ma collègue elle a trente nenettes en gym euh elle me dit y'en a certaines voilà, elle sont pas mal assises sur les tapis quoi mais c'est pas grave ça fait partie aussi de notre euh fin voilà » (2, 336-342). L'AS semble si éloignée de l'EPS et des apprentissages qu'un commun accord semble établi pour que les élèves puissent rester assises sur les tapis à discuter au lieu de pratiquer.

Devenir enseignante d'EPS n'a-t-il pas permis à Marie de donner suite à la perte de sa mère et à son désir, tout en devenant assistante sociale (AS) c'est-à-dire en suivant son propre désir, être « AS », à l'AS justement. Ainsi, elle parle, discute de la vie, de manière informelle sans être contrainte par la progression ou les notes du métier d'enseignant d'EPS que sa mère a prévu pour elle.

A propos de l'AS, Marie poursuit en précisant que l'AS du collège est particulièrement féminine, que la proportion de filles et très importante, elle semble fière de cela : « *... Bin je sais pas mais en tout cas à l'AS euh on a un super pourcentage euh de participation hein euh on a plus de cinquante pourcents et on a , sur nos quatre cents élèves on a plus de filles licenciées que de garçons ce qui est très rare.* » (2, 319-321). L'AS représente finalement un lieu de rencontre : « *c'est un lieu aussi où ils peuvent euh, c'est un lieu de socialisation, les filles se r'trouve entre elles euh donc voilà c'est ...* » (2, 344-345) mais c'est un lieu aussi qui permet de faire des compétitions : « *on fait toutes les compet euh on a toujours euh des équipes.* » (2, 350-351)

Là encore, cette situation n'offre-t-elle pas à Marie un cadre lui permettant de fuir la présence des hommes qui la met mal à l'aise ?

A propos de l'EPS

Marie parle dès l'entretien 1 de ce qui lui plaît en EPS, elle décrit que « *C'est le lien quoi, fin le fait d'apporter des choses, le fait euh c'est la communication quoi pi on travaille sur de l'humain, ça change tout l'temps, euh tu te r'mets tout le temps en question euh voilà tu dois être présent »* (1, 412-414). Elle poursuit : *« voilà euh tu dois accompagner, communiquer, dire euh guider voilà ça c'est quand même et pis on a quand même une discipline qui est top pour ça quoi, où t'as du temps pour parler aux gamins, j'veux dire voilà le corps c'est quand même*

euh un bel outil et voilà, de communication aussi, de dire les choses, de voilà, tout passe fin, beaucoup de choses passent par le corps aussi et du coup fin ouais euh , je pense avoir fin une relation euh chouette avec mes gamins enfin avec les élèves quoi. Aussi. » (1, 414-419) Marie décrit là sa vision de l'EPS et de son enseignement finalement. Elle donne énormément d'importance au lien, à la communication, à l'accompagnement, au fait d'être présent et de dires des choses. Elle met finalement la relation au centre, et elle apprécie l'EPS parce que « beaucoup de choses passent par le corps ».

Il semble très important pour Marie de parler, de dire, d'échanger. Ce sont des verbes qui reviennent très régulièrement dans les entretiens. Marie avoue elle-même que dans son enseignement son « grand défaut » est qu'elle parle trop : *mon grand défaut ça, je parle trop, non non mais je l'sais donc euh quand j'donne des consignes et tout parfois j'me répète trois fois, j'dis la même chose mais vraiment pour qu'ils comprennent bien et du coup mais punaise c'est trop quoi euh faut qu'j'arrête fin je parle beaucoup et parc'que j'veux toujours essayer que voilà qu'ils comprennent bien, que tout a du s.. que tout est du sens euh voilà j'fais t'jours un p'tit bilan d'l'AS alors que mes collègues euh voilà ne le font pas forcément voilà moi j'aime bien voilà dire ok là on a fait ça, on a gagné ou pas fin voilà je parle beaucoup et ça empiète un peu sur les cours j'avoue.* » (2, 68-76). On peut comprendre alors que malgré la connaissance de ce « problème » et le fait que « ça empiète sur les cours », Marie ne semble pas pouvoir s'empêcher de trop parler, à l'image même de nos entretiens et de la quantité de ses dires.

Devenir enseignante ne peut-il pas représenter pour Marie un lieu de fuite idéal permettant une « jouissance du blabla » (Lacan, 1966a) ?

Concernant plus précisément la manière d'enseigner, Marie renseigne largement sur ce qu'elle entend par « animer » : « *animer c'est heu, heu.. Voilà euh donner des, des.. Encourager euh, donner des, des indications sur c'que le gamin est en train de faire euh, euh voilà, encourager quoi. Montrer vraiment fin euh montrer le positif, dire ok c'est bien ok oula et puis euh voilà l'côté sympa fin je sais pas euh.. euh.. Ouais sympa quoi, fin en général j'essaye au max de, de rigoler avec les gamins quoi donc euh de.. de sortir deux trois conneries, à un moment donné au bad j'dis bon hin euh le prochain euh si il joue contre moi euh ok, si il réussit à m.. à gagner il a plus deux enfin des conneries quoi fin voilà des, des des des .. c'est ça animer, être là et puis euh voilà* » (2, 457-465). Se retrouve ici son envie d'être sympa, de faire plaisir, d'apporter aux élèves et d'être là, présente. Une volonté qui revient fréquemment : « *c'est une matière super sympa en générale et que du coup ça s'passe euh tu vois moi qui aime*

pas les conflits ça s'passe plutôt bien avec les gamins et que c'est plus facile j'trouve de .. faire plaisir fin que les gamins aient du plaisir et que voilà et que ça s'passe bien et que du coup ils aiment bien l'EPS que du coup certainement ils m'aiment bien aussi » (2, 650-654). En ce sens, concernant le fait d'apprendre en EPS : « *c'est important et c'est quand même plus sympa d'apprendre quand euh.. quand y'a une bonne relation et voilà* » (3, 30-32). Pour suivre cette logique, Marie explique que l'affection et la confiance, jouent également un rôle important : « *C'est quand même plus sympa euh.. quand ça passe bien, quand euh y'a du lien euh entre euh.. voilà entre euh j'pense le prof et les élèves, quand y'a ce lien de confiance, quand y'a ce lien ouais fin d'affection euh vraiment hein euh… euh vraiment hein euh… voilà, professionnel on va dire euh* » (3, 40-43).

Etre enseignante d'EPS ne permet-il pas à Marie de se faire aimer en faisant plaisir et en faisant aimer l'EPS aux élèves, en lien avec ses traumatismes qui la poussent à se faire aimer toujours plus ?

Le plus agréable en EPS pour Marie « *c'est d'être au contact des gamins, de… d'essayer de leur apporter quelque chose, de.. voilà.. de leur euh.. apprendre et de l'EPS et en général euh voilà les choses de la vie, les valeurs* » (2, 29-31). Apprendre « les choses de la vie », semble être le plus agréable en EPS pour Marie. Concernant le plus désagréable, Marie relève le fait de ne pas avoir assez de temps à passer individuellement pour échanger avec chacun : « *parfois ça va vite quoi euh les cours passent vite et je suis frustrée de pas avoir euh assez d'temps individuellement, voilà, poser voilà des questions ou être plus… (prononce plu) à passer plus de temps avec euh avec des élèves pas forcément pour euh pas forcément les élèves en difficulté hein mais vraiment pour.. pour qu'y aie plus d'échanges euh ça c'est l'côté désagréable* » (2, 33-38).

Le meilleur souvenir de Marie en tant que « prof d'EPS » concerne d'ailleurs l'AS : « *c'est à l'AS c'est quand euh quand tu vis des choses euh bin.. Ouais j'crois qu'c'est plus en.. par rapport à l'AS que euh qu'en tant que prof d'EPS.*» (2, 358-360) « *Bin quand on vit des championnats, là on était au championnat de France de futsal euh voilà tu vis quatre jours avec les élèves, euh t'as l'émotions, t'as le stress, t'as la joie, le .. la défaite enfin voilà, t'as l'côté euh.. Ouais voilà ça c'est vraiment des supers souvenirs* » (2, 360-364) alors que le pire souvenir de Marie se déroule bien en EPS : « *le pire souvenir écoute je sais pas .. euh… Après t'as des stress euh quand t'as des blessés ça c'est horrible donc euh j'bossais à […] et un gamin en d.. en demi fond il est tombé dans un virage euh t'sais il courait, on bossait l'trois fois*

cin'cent et d'un coup kling il est tombé » (2, 367-371) . Elle ajoute qu'« *on était loin de tout c'est pour ça qu'j'aime pas trop bosser au lycée euh j'préfère le collège parc'qu'on est ensemble on est une équipe et moi j'aime pas bosser toute seule enfin voilà quand j'suis toute seule j'aime pas du tout moi j'aime bien euh savoir euh qu'il y a quelqu'un là, on discute on voilà. Et donc au lycée j'étais toute seule et donc j'ai appelé euh voilà le SAMU tout ça c'est bien allé euh mais quand t'as des accidents c'est quand même pas terrible quoi.* » (2, 378-384)

Finalement Marie décrit ce qu'est un cours d'EPS : « *J'veux dire un cours c'est .. voilà, d'être là euh tout le temps et y'en a beaucoup c'est pas l'cas quoi ils sont là un peu euh.. Tu vois parce que euh tu vois c'est aussi euh animer quoi un cours..*» (2, 433-436)

Ne peut-on pas avancer l'idée selon laquelle Marie enseigne de manière à éviter aux élèves de vivre les mêmes sensations traumatiques qu'elle a vécu et leur enseigne en ce sens « les choses de la vie », les choses de sa vie ?

IX.2.6. Ce que Marie dit du traumatisme de la mort de sa mère

A propos de la mort de sa mère

Marie s'exprime en abondance sur ses deux traumatismes. Le premier évoqué est celui lié à la mère, celui qui lui semble plus important que l'agression sexuelle : Il est arrivé de nombreuses fois que Marie ne termine pas ses phrases et aie du mal à les formuler lorsqu'il s'agissait de parler des traumatismes ce qui montre quelque chose de son Réel, une part d'elle sur laquelle elle ne peut pas mettre de mots.

Marie explique que la mort de sa mère a bel et bien été un traumatisme mais un mot lui échappe : « *, pour moi la mort de ma mère ça a été un traumatisme et en même temps euh.. On l'a jamais vécu …* » (1, 117-118). Qui parle et qu'est ce que veut dire « on l'a jamais vécu » ? Elle ne semble pas avoir vécu ce traumatisme, elle n'en a pas eu le temps puisqu'elle est allée le lendemain au lycée, comme si de rien était, « normal » : « *à la mort de ma mère moi j'suis allée euh en cours euh au lycée normal, j'étais en seconde, au lycée normal et comme si de rien était et voilà »* (1, 145-147), « *et pi après moi j'suis allé au lycée normal quoi pi l'soir j'suis rentrée et voilà ma mère était toujours à l'époque euh dans le lit et après les pompes funèbres sont v'nu fin bon bref* » (1, 157-159). De plus, ce qui va dans le sens du fait que Marie n'a « jamais vécu » ce traumatisme est un autre lapsus : « *Moi la… mort de ma mère ça a toujours été euh si tu veux .. euh .. enfui.*» (1, 160-161). En effet, Marie semble avoir enfoui ce traumatisme ou s'en être enfuie, dans les deux cas le traumatisme de sa mère n'est pas vécu.

Marie semble avoir refoulé selon Freud ce traumatisme et elle l'annonce elle-même lorsqu'elle est capable de raconter son traumatisme tout en disant qu'elle ne l'a pas vécu. D'ailleurs, lorsque son mari la quitte il y a trois ans, elle dira que ses souvenirs sont remontés, comme le retour du refoulé. Aussi, son désir de s'exprimer au sein de cette recherche semble lui permettre de découvrir et de vivre enfin quelque part ces deux épisodes de sa vie en s'y replongeant ensemble. De plus, Marie ajoute que « *Je .. on en a.. on parlait d'ma mère mais euh .. on.. On n'a jamais euh.. On devait euh.. tenir quoi.* » (1 ; 161-162). Lorsque nous parlions des traumatismes, Marie se confie et dit qu'en effet, elle a dû, depuis toute petite, enfouir ses traumas pour se protéger : « *depuis qu'j'suis gamine en fait j'ai pas eu choix, j'ai pas eu d'autres choix que d'avancer et que de me dire : bah t'façon la vie c'est ça quoi, je me retourne pas, je r'garde pas c'qui a, je.. j'ai pas de cicatrice fin voilà tout est enfoui (elle mime des chaines autour d'elle) et j'avance* » (1, 198-200).

Devenir enseignante d'EPS ne semble-t-il pas avoir été pour Marie une manière de refouler la mort de sa mère ? En effet, devenir enseignante ne lui permet-il pas de retourner toute sa vie « *normal* » au lycée, comme elle le faisait déjà au lendemain de la mort de sa mère.

Il semble en effet que Marie aie attendu d'en parler jusqu'à aujourd'hui, notamment de par ces entretiens. Elle s'est autorisée il y a quatre ans à se dire que sa jeunesse n'était pas facile et à vivre quelque part enfin ses traumatismes : « *seul'ment y'a quatre ans je me suis permise de me dire : ah ouais en fait j'ai vécu finalement quelque chose de difficile alors que pour moi je me disais toujours j'ai toujours une vie d'enfance heureuse euh, tout allait bien et tout ça alors que euh ya quand même des choses qui n'ont pas été* » (1, 170-173).

Marie dit qu'à la mort de sa mère, « *c'est la seule fois où mon père ma prise dans ses bras* » (1, 147) ce qui rappelle sa froideur qu'elle évoquait plus tôt, elle rajoutera : « *mon père m'a pris dans ses bras, il a dit ok* » (1, 157). Marie s'est alors retrouvée « seule » malgré la présence de ses frères et de son père : « *la mort de ma mère m'a aussi euh voilà, j'ai pas, j'étais avec deux frangins, mon père âgé, eh tu vois assez , pas froid mais euh.. Pas tendre quoi donc heu..*» (1, 638-640).

A nouveau, devenir enseignante pour Marie ne lui offre-t-il pas la possibilité de s'entourer d'élèves et d'une équipe qui sauront lui donner et exiger d'elle la proximité et l'amour dont elle n'a pas bénéficié lors de son enfance ?

La mort de la mère est également à comprendre comme la disparition de la deuxième femme de la famille, Marie est alors isolée, avec « ses questions de nana » desquelles elle ne peut plus du tout en parler dans sa famille : *« Punaise quand y fallait euh voilà euh, gérer les problèmes de nana euh moi j'étais toute seule quoi. Moi j'ai pas de famille à côté, moi j'ai pas de grand parents, euh voilà. Moi un coup j'ai déposé la boîte de pillules sur la table de mon père au p'tit dej et j'ai.. Et voilà il avait compris quoi c'est tout. Non mais pour dire voilà ..J'ai vécu euh.. Voilà. J'ai pas eu de questions , par rapport à quand t'es adolescente euh voilà des questions de nana, euh voilà j'me suis t'jours dépatouillée un peu toute seule euh voilà par rapport à ça et euh du coup voilà j'ai fait au mieux. »* (1, 640-645), On en parlait « *pas du tout. Oh la la oh la la pas du tout* »(1, 651) Aussi, Marie raconte le moment même de la mort de sa mère : *« Ah ouais moi j'suis au lit euuuh .. Mère décédée dans la chambre d'à côté moi j'dormais à côté (…) euh fin t'façon j'dormais pas j'entendais, l'infirmière est v'nue tout ça … et donc euh voilà donc elle est décédée »* (1, 155-157). Marie précise qu'elle ne dormait pas et qu'elle entendait sa mère, avec l'infirmière, elle a, depuis la pièce d'à côté écouté sa mère mourir. Elle a écouté les autres parler lors de ce traumatisme.

Lorsque Marie devient enseignante d'EPS et affectionne particulièrement l'AS qui lui permet d'échanger, d'écouter les élèves parler de leurs vies, ne reproduit-elle pas via ce métier le schéma de l'écoute de l'autre comme compétence professorale, en écho à l'écoute de l'autre lors du décès de sa mère ?

A propos du désir de la mère

Marie explique que le traumatisme de sa mère est le plus important. Ce qui est intéressant lorsqu'elle dit cela est qu'elle ne parle pas du traumatisme de la mort de sa mère mais elle fait le lien direct avec un traumatisme qui serait celui du désir de la mère : « *C'est sur que celui de ma mère, c'est sûr que c'est l'plus important parce que , parce que c'est elle euh.. Elle elle m'a toujours dit depuis que euh voilà moi j'ai toujours entendu dire euh … : faut qu'tu… (hésitation)* » (1, 357-359), « *ma mère elle a toujours dit : mais tu verras pour une femme, je comprenais pas moi c'que ca voulait dire à l'époque, tu verras pour une femme c'est bien d'être prof d'EPS, tu verras euh .. avec tes enfants… fin euh voilà c'est un beau métier toi qui est sportive* » (1, 365-367). La formulation « faut qu'tu », ou bien « c'est elle » avant que Marie n'arrive plus à poser des mots sur le Réel laissent penser à une dénonciation de sa mère, à un ordre, un devoir qu'elle lui transmet. Il semble que le désir de sa mère qui lui *« a toujours dit* » ce qu'elle sera a pesé lourdement sur son futur et elle n'a pas pu dire non à ce désir ou suivre celui de devenir

assistante sociale. Ce désir de la mère est resté encré dans la mémoire de Marie qui répète qu'elle ne pouvait pas ne pas respecter cette demande pour ne pas décevoir sa mère décédée, elle explique qu'elle ne pouvait pas faire autrement que de faire ce qu'a dit sa mère, parce qu'elle pense que sa mère aurait été fière d'elle : « *j'ai toujours eu euh voilà, un profond respect évidemment pour ma mère, elle s'est euh.. Voilà, battu contre la maladie, elle s'est élevée, enfin.. Et donc t'façon j'voulais pas la décevoir donc heu..* » (1, 614-616). « *Voilà j'aurais pas pu faire je pense euh aut'chose que prof d'EPS quoi elle m'avait.. Fin..*» (1, 616-617). « *Voilà quoi j'pense qu'elle aurait été fière euh, voilà, que.. De moi, fin j'voulais qu'elle soit fière et que du coup, même après qu'elle… Que si elle me regardait d'la haut que voilà, que je sois d'venue voilà ce qu'elle avait envie* » (1, 617-619). Finalement Marie ajoute qu'elle a voulu suivre et respecter ce que sa mère lui a dit, pour qu'elle soit fière d'elle, pour ne pas la décevoir, pour se faire aimer parce qu'elle a répondu à ses attentes, post mortem : « *Voilà.. pour euh que ma mère soit fière de moi, pour ne pas la décevoir, voilà ça c'est des raisons objectives.. J'ai voulu suivre c'qu'elle m'avait dit euh voilà, respecter ce qu'elle m'avait dit* » (1, 822-823), « *j'aur.. j'ai pas pu faire autrement fin euh voilà c'était comme ça euh.. elle a influencé avant et le fait que euh voilà, j'voulais qu'elle soit fière de moi que.. mais c'est t'jours pareil avec cette histoire de.. oui de .. voilà.. j'voulais oui qu'elle soit fière de moi, qu'elle m'aime parce que bin j'ai répondu à ses attentes à ses.. à ses envies fin voilà c'qu'elle avait un peu prévu pour moi euh voilà* » (3, 451-456). Marie poursuit et certains lapsus parlent pour elle, elle dit qu'elle a suivi – subit – le désir de la mère et qu'elle ne pouvait pas lui dire non, une fois que sa mère était décédée, le décès de sa mère a scellé son désir, elle ne pouvait plus faire autrement que de devenir enseignante d'EPS et renoncer à devenir assistante sociale (AS) : « *j'ai toujours suivi.. J'ai s.. j'ai subi ça et le fait qu'elle soit plus là euh c'était voilà c'était je pouvais pas faire autrement quoi.* » (3, 464-466), « *que ma mère m'a toujours dit que.. qu'il fallait le faire et que comme elle était plus là euh je pouvais pas lui que j'avais pas envie d'faire ça ou que j'avais peut être envie d'être plutôt d'aller, d'être AS euh.. voilà c'était… la question ne se posait même plus quoi, en fait. La question ne se posait plus.* » (3, 486-490). Lorsqu'il lui est demandé ce qu'il se serait passé si elle n'était pas devenue enseignante d'EPS elle me répond : « *C'est comme si j'avais trahi euh sa.. tu vois la confiance qu'elle a eu en moi j'sais pas comment dire le.. le .. comme si j'avais trahi son amour quoi fin j'sais pas comment dire euh c'est comme si j'avais rejeté plutôt son amour*» (3, 496-498) . C'est comme si finalement, Marie avait refusé la direction, l'ordre de sa mère, « *ce qu'elle m'avait proposé ou dirigé fin j'sais pas comment dire euh.* » (3, 499).

Marie ne vit-elle pas dans le désir de sa mère en devenant enseignante d'EPS pour ne pas la décevoir, pour répondre à ses attentes, pour que sa mère soit fière d'elle alors même qu'elle est décédée ce qui illustre ce que Postic (1979) appelle un « désir fantôme » ?

IX.2.7. Ce que Marie dit du traumatisme de l'agression sexuelle

A propos de l'agression sexuelle ou de « l'histoire de l'entraineur »

Marie s'est fait agressée sexuellement à 14 ans par un entraineur de volleyball, alors qu'elle dormait chez lui la veille d'un tournoi. Elle a essayé de le retrouver mais sans parvenir à obtenir plus d'informations ou sans chercher davantage : « *Bin j'avais euh c'était avant le décès de ma mère donc j'avais euh je devais avoir euh 14 ans quoi.* » (1, 312), « *là je te parlais de mes profs d'EPS au collège et au lycée et là c'était l'entraineur de volley, mon entraineur de Volley, le coach de l'équipe d'Alsace de volley, c'était l'assistant en plus enfin l'assistant, le deuxième coach parce que le premier coach il avait déjà un certain âge, lui y devait avoir 30 ans et c'était le deuxième coach comme on pourrait dire maintenant un dirigeant enfin euh, un adjoint, l'entraineur adjoint quoi. Enfin voilà. Et j'ai essayé de retrouver tout ça mais euh.. sur facebook machin mais j'ai pas… Ca m'aurait ouais, j'aurais bien voulu voir euh..*» (1, 514-520)

Marie commence tout d'abord à rappeler qu'elle s'est permise, comme pour le traumatisme de sa mère, de se dire que sa vie n'avait pas été facile il y a quatre ans, et elle a commencé à réfléchir à ce traumatisme de l'entraineur, un traumatisme qu'elle avait jusque là enfoui. « *seul'ment y'a quatre ans je me suis permise de me dire : ah ouais en fait j'ai vécu finalement quelque chose de difficile alors que pour moi je me disais toujours j'ai toujours une vie d'enfance heureuse euh, tout allait bien et tout ça alors que euh ya quand même des choses qui n'ont pas été* » (1, 170-173) « *Et moi euh tout était enfoui, ça là, cette histoire de l'entr.. d'entraineur là* » (1, 180). En effet, Marie semble avoir refoulé ce traumatisme jusqu'à ce qu'elle lise une lettre de sa mère à l'époque qui lui demandait pourquoi elle ne voulait plus aller au volleyball, activité qui la liait elle et son entraineur : « *.. C'est ressorti de.. euh.. Y'a quatre ans quand j'ai retrouvé une lettre euh de ma mère qui me disait : Pourquoi tu veux pas aller en stage de Volley euh c'est bizarre d'habitude tu vas tout l'temps , j'comprends pas euh et tout ça et quand j'ai lu ça euh ça m'a euh.. Tout est rev'nu quoi alors qu'avant tu vois la j'ai 47 ans, j'vais avoir 47 ans au moins de novembre, je.. je .. C'était quelque chose j'en avais même pas parlé à mon mari parce que c'était euh.. Black out quoi* » (1, 181-185). Elle se rend finalement compte de la gravité et du traumatisme qu'elle a connu à l'époque, elle semble revivre les épisodes douloureux de son enfance, des traumatismes qu'elle disait ne pas avoir

vécus. Il semble que Marie a connu un retour du refoulé via la lettre de sa mère qui lui a permis de faire ressurgir des souvenirs précis de ses traumatismes : « *c'est comme si t'avais une pelote de laine et hop tu, tu tires un fil et pi en fait euh t'as tout qui vient et là tu t'rends compte que ouah finalement y'a des choses euh… (Rire, gêne) Voilà, y'a des choses…* » (1, 186 - 188).

Marie continue en expliquant qu'elle ne s'est pas débattue, elle a laissé faire, elle n'a pas dit non à l'entraineur ce qui fait selon elle de son traumatisme une agression sexuelle et non un viol : « *quand s'est arrivé ce jour là euh en fait euh parce que je suis allé voir au niveau ouais un peu législatif mais j'ai, j'ai pas euh.. c'est pas.. C'est pas un viol parce que un viol tu te débats, tu cries, tu tu vois ? T'es sous la menace et moi en fait euh.. J'ai rien dit. Et .. Sa femme était à côté , et moi j'ai rien dit quoi. Je.. J'étais là euh et du coup ça m'a beaucoup beaucoup, ça a beaucoup influencé euh bin ma vie et euh voilà et le fait de ne pas avoir dit non ce jour là, c'est horrible quoi, c'est horrible. (Elle insiste sur le O)* » (1, 256-261). Elle répète et réexpliquera que ce n'est pas un viol plusieurs fois (1, 278-279). Marie n'a pas crié, n'a rien dit alors même que la femme de l'entraineur dormait à côté puisque Marie dormait chez l'entraineur ce soir là pour aller le lendemain à une compétition de Volleyball : « *Ouais, fin elle dormait à côté et moi j'dormais dans l'salon, il est v'nu sur moi fin bon voilà* » (1, 267). Marie se sent encore coupable et s'en veut encore. Elle vit d'importantes émotions lors des entretiens lorsqu'elle dépoloie ce traumatisme : « *Parce que j'me sens encore coupable, parce que j'ai encore pas mal de choses à ….*» (1, 532), « *ya pas très longtemps , c'est ressorti euh j'te dis voilà , tout est ressorti et y'a pleins de trucs euh où j'm'en veux mais à fond quoi euh , voilà. Des fois j'me dis mais pourquoi j'ai pas euh..*» (1, 544-546).

Marie rappelle enfin toute l'influence que ce traumatisme a pu avoir sur elle et sa construction et laisse entendre l'influence de l'agression sexuelle sur son devenir enseignant : « *Tu te construis différemment avec ce qui est arrivé, tu te construis différemment que voilà.. et heu.. Tu te protège différemment et je pense que tu grandis vite et tu fais attention à pleins d'choses, voilà et forcément ça influence ta vie et forcément ça influence euh ouais ta vie de jeune femme et… tout ça quoi.. Donc oui oui c'est sûr. Après faut qu'je fasse le lien avec euh.. prof…*» (2, 577-581)

Être devenue enseignante d'EPS pour Marie n'est-il pas un écho de l'agression sexuelle ? Dans sa façon d'enseigner, pour éviter aux élèves de vive ce traumatisme, elle s'efforce d'être présente, en gardant toujours un œil sur eux et en leur montrant qu'il y a toujours quelqu'un qui surveille et protège, ce qui fait écho à ce qu'elle n'a pas eu lors de l'agression.

Marie souligne que « l'histoire de l'entraineur » l'a coupée dans sa féminité et que ce traumatisme a énormément influencé sa vie. « *J'ai toujours fuit parce que j'ai jamais été à l'aise, parce que je pense que depuis c'qui m'est arrivé euh voilà avec mon entraineur de volley.. Voilà.. J'ai jamais été à l'aise* » (1, 250-252). « *Ca a tellement influencé ma vie et que j'ai jamais été vraiment celle que j'aurais voulu être, j'ai jamais assumée voilà, aucune féminité* » (1, 254-255). Elle n'est pas à l'aise à cause de ce traumatisme avec ses formes et avec le fait de les montrer, elle cherche alors à les dissimuler et pour cela, les vêtements de sports lui semblent adéquats : « *je me pause la question, par rapport à ce statu de femme aussi, euh moi ça me plaisait bien d'être sportive, d'avoir des shorts euh enfin d'avoir des grands thsirts et tout ça pasque j'assumais pas du tout depuis c't'histoire de.. d'entraineur de volley* » (1, 218-220), « *quand t'es en tshirt et en survet t'es quand même pas hyper euh, enfin à l'époque, maint'nant c'est pt'être plus sympa mais à l'époque y'avait pas de tshirt ceintré si tu veux (rire) et on était quand même pas au top, avec des vieux survets, au top de la, tu vois, de la beauté féminine euh voilà quoi c'était quand même plutôt, on mettait des trucs de mecs* » (1, 658-661). Selon elle, avoir le statu de sportive avec des habits de sportive, lui permettait de cacher sa féminité dans ces vêtements amples « de mec ». Plus que le statut de sportive, c'est celui de mère qu'elle recherche et notamment en devenant enseignante d'EPS, un statut de mère avec des élèves, qui n'exige pas d'elle d'être féminine : « *. Moi j'ai eu du mal euh par rapport à .. A cette féminité, parce que j'ai eu ce truc là et que ça m'a .. Et que moi j'ai tout d'suite voulu être dans le statu d'mère parce que je … voilà c'est c'qui m'conv'nait le mieux quoi et du coup prof d'EPS ça m'allait mais alors parfait'ment bien quoi, ça m'allait voilà, parfait'ment bien parce que voilà ce côté sportif, ce côté maternelle aussi avec les gamins fin, voilà, ça m'plait, d'être avec les gamins* » (1, 224-228). Au-delà d'un statu de mère et de sportive, mettre des vêtements de sport permet de devenir ce « garçon manqué » qui lui allait bien : « *je sais pas c'côté, je sais pas c'côté un peu heu.. ce côté un peu heu .. Après qui m'allait bien garçon manqué heu m'allait bien quoi.*» (1, 621-622), un côté garçon manqué qui entre en contradiction avec son envie de « se faire voir » et de séduire, d'être femme : « *Avant, normal, fin tu vois ma mère m'habillait normal euh enfin sur les photos, j'avais des robes machin, mais après cette histoire de … tu vois de.. voilà, d'agression sexuelle euh.. ça m'a sacrément , enfin.. un peu coupé dans ma, dans ma féminité* » (1, 636-638), « *Et pis j'te dis voilà, moi j'étais en jean, kickers, après ça, ça m'allait bien quoi. Ca m'allait bien, de pas du tout montrer mes formes, ça m'allait bien voilà.* » (1, 651-652), « *J'avais des copines qui se maquillaient machin … Et moi c'était pas du tout mon truc quoi.*» (1, 698-699).

Le seul endroit où Marie avait des habits courts qui montrait ses formes, c'était au volleyball, lorsqu'elle jouait avec des filles au volleyball, ici cela ne lui posait pas de problème : « *Juste au volley on avait des trucs euh, qu'j'ai ressorti parce que je joue toujours au volley et euh, j'ai r'ssorti parce que je joue pas mal avec des jeunes hein, elles sont euh jeunes et donc j'ai ressorti mon short euh avec lequel je jouais et c'était des shorts euh voilà, tu sais comme les athlètes elles ont, tu sais c'est comme un.. Donc ça je me rappelle bien.* » (1, 662-665), « *euh sur le terrain ça me posait pas d'problème quoi, mais c'était en dehors* » (1, 666).

Marie livre que ses relations avec les hommes sont biaisées depuis l'agression sexuelle, entre se faire voir, séduire, et être mal à l'aise et refuser d'aller jusqu'au bout de la séduction : « *Bin euh biaisée quoi euh, pas comme celle que j'aurais voulue, fin voilà j'étais d'un côté pas à l'aise, et du coup quand t'es pas à l'aise tu surjoues, tu… Comment dire euh.. Voilà t'es dans une surséduction je pense fin moi j'étais comme ça et du cou ça me convient pas du tout quoi c'est pas du tout moi ça d'être comme ça. Don euh voilà pendant des années j'avais ce besoin d'un côté j'étais mal à l'aise et d'un coté euh voilà j'étais dans un espèce de séduction euh malsaine en fait. Alors pourquoi, ça j'en sais rien, j'suis pas , fin j'ai pas encore trop tout cherché mais euh voilà. Mais bon c'est.. J'ai lu pas mal de bouquins, y'a des bouquins pas mal euh qui sont sorti là-dessus.* » (1, 564-570), « *Après j'assumais pas du tout quoi. Dès qu'fallait aller plus loin de toute façon voilà euh voilà vu euh.. hein, au niveau de l'intime après ça.. C'est oula, au secours quoi* » (1, 604-605). Marie ajoute que ses relations sont faussées, et qu'elle cherche à avoir un contrôle, contrôle qu'elle a perdu le jour de l'agression : « *Moi c'est depuis cette histoire là que.. fin voilà de l'entraineur que forcément euh ça.. a faussé mes liens avec euh les hommes quoi c'est sûr fin.. et avec eux aussi j'ai.. quand j'dis faussé : c'était pas naturel* (…) *j'voulais pas qu'on.. qu'on aie ce contrôle sur moi en fait, de la part des mecs. Donc euh voilà moi j'ai toujours euh essayé d'avoir ce contrôle* » (3, 541-548). En ce sens, lorsque je lui demande si elle pouvait enseigner dans une équipe EPS d'hommes, elle répond ceci : « *j'pense que voilà j'serais pas.. totalement libérée, totalement à l'aise en fait.* » (3, 573-574)

Marie ne peut-elle pas trouver dans le métier d'enseignant qui induit une « pulsion d'emprise » (Blanchard-Laville, 2001), des situations dans lesquelles elle retrouve un contrôle sur les garçons en EPS de part sa posture, contrôle qu'elle a perdu le soir de l'agression ?

Par ailleurs, Marie a du mal à comprendre encore aujourd'hui et à se rappeler pourquoi elle dormait chez l'agresseur, chez l'entraineur ce soir-là et son père n'a pas pu l'aider à s'en souvenir. Son père est décédé cet été et il ne pourra donc pas apporter plus d'éléments explicatifs à Marie : « *Je comprenais pas, je me rappelais plus pourquoi j'ai dormi chez lui, pourquoi moi toute seule, j'ai dormi chez lui, j'me rappelle mon père m'avait emmené chez lui. Alors j'ai essayé, j'l'ai jamais dit à personne hein évidement et surtout pas à mon père parce que euh y se serait évidemment fin…* » (1, 269-272). On peut comprendre que selon les dires de Marie, le père n'aurait surement pas été ouvert au dialogue, il laisse Marie dans l'interrogation : « *ce que je voulais savoir c'est pourquoi je suis allé dormir chez mon entraineur de volley je comprends pas.* » (1, 280-281). Néanmoins, lorsque j'essaye d'en savoir un peu plus, Marie ajoute : « *Et donc j'ai demandé à mon père ; tu t'rappelles quand tu m'avais déposée euh.. voilà le mec euh bon bref, chez ce mec là, pourquoi euh.. Voilà, pourquoi j'étais allée là bas, pourquoi j'étais pas avec euh mes copines, pourquoi j'ai dormi chez lui en fait comme ça ? Et y s'rapp'lait plus mon père, pourquoi il m'avait déposé, pourquoi… Je sais qu'on avait un tournoi mais pourquoi euh.. Je sais pas.* » (1, 282-286). Marie a donc eu le temps de lui demandé pourquoi, mais son père semblait ne pas s'en souvenir. On note que Marie accumule les « pourquoi » durant cet entretien : « *mais pourquoi euh.. Pourquoi il m'a emmené là bas..* » (1, 324-325). Marie par la suite, cherche à expliquer et trouver les raisons pour lesquelles elle a dormi la bas, « pour pas faire la route » peut-être, mais elle ne sait pas pourquoi elle était seule, sans ses copines, à dormir chez l'entraineur ce soir là : « *et il s'rappelle plus pourquoi non plus , on avait un tournoi le lendemain donc lui il habitait à Strasbourg et donc pour pas faire la route, pour pas machin mais moi j'avais des copines du village euh pourquoi elles sont pas allé avec moi ? Je me rappelle pas, je me rappelle pas. Et ça c'est horrible.* » (1, 292-295). Marie cherche d'autres explications : *« Est ce que c'est lui qui aurait appelé mon père pour dire : est ce que c'est peut-être plus pratique .. Est-ce que vous voulez que votre fille dorme là comme ça c'est plus pratique j'peux l'emmener le lendemain, j'en sais rien.»* (1, 331-333). Elle reste donc dans un questionnement, sans savoir pourquoi, elle n'a pas réussi à faire parler son père à ce sujet : « *Je sais pas. Et j'ai pas réussi, et je voulais pas trop creuser non plus parce que je voulais pas, voilà, mon père était donc euh voilà. Bref* » (1, 333-335).

Marie semble, au-delà de se questionner, s'en vouloir et en vouloir quelque part à son père, de l'avoir emmené chez l'agresseur, elle est encore en colère et s'en veut de ne pas avoir demandé à son père ce soir là pourquoi elle allait là-bas même si elle pense certainement qu'elle l'a demandé sans se souvenir de la réponse : « *t'façon là je suis encore en colère euh pourquoi j'ai pas réagi euh pourquoi euh en amont, pourquoi j'ai pas dit euh : pourquoi j'vais dormir la*

bas enfin j'ai du certainement le dire hein mais j'me rappelle plus pourquoi et pasque je pensais que tout allait bien se passer , y'avait sa femme et mon père m'aurait pas laissée si il sentait un danger quoi j'me l'doute. Et voilà et euh du coup euh pfff donc ça a beaucoup perturbé ma f.. fin le fait d'assurer une part de féminité et voilà » (1, 301-306). En fin de citation, on peut comprendre qu'elle doute de son père parce qu'elle cherche à l'excuser, à se rassurer lorsqu'elle explique qu'il ne l'aurait pas laissée si il sentait un danger. Textuellement, il l'a donc laissée, et la citation se termine par un lapsus : « j'me l'doute », une formulation qui n'est que la sienne et qui semble révéler à son insu ce qu'elle ressent vraiment. Lorsqu'il est tenté d'avoir plus d'informations, Marie semble chercher à excuser son père à nouveau, comme si elle avait besoin de se répéter qu'il n'a pas eu un rôle à jouer dans ce traumatisme : « *Oui c'est mon père qui m'a emmené là bas mais gentiment hein* » (1, 318).

Ne pourrait-on pas alors penser que dans sa façon d'être enseignante d'EPS, Marie s'entoure d'une équipe EPS de femmes, d'une AS de filles, de classes d'enfants, des groupes qui ne peuvent pas lui faire revivre une agression sexuelle ?

Marie dit également à quel point ce traumatisme la bouleverse et la fait se sentir nulle, elle compte combien son estime de soi est touchée à ce moment là et l'impact que cela a sur sa vie. Elle se sent « pas aimable », « du verbe aimer ». Elle précise à nouveau ses regrets de n'avoir pas pu dire non à l'agresseur. « *dans ce truc là, ton estime de soi il en prend un sacré coup, et que tu, quand il t'arrive ça, et que tu … tu te dis euh .. que t'es archis nulle, que en plus tu t'en veux à mort, que voilà, qu't'es pas capable euh de dire non, que t'es rien quoi en fait et du coup euh forcément ça influence ta vie* » (2, 518-521), « *tellement euh.. Pas aimable mais aimable t'sais du verbe aimer quoi… (ses yeux se rougissent) Après ça c'est pas possible tu peux pas fin.. c'est c.. fin t'es cassée je sais pas comment dire oui t'es t'es t'es…* » (3, 390-392), « *Tu t'aimes pas toi quoi j'veux dire si tu te laisses faire ça (elle pleure) sans dire non, sans tu vois quand on.. voilà quand tu te forces fin tu t'laisses forcer tout ça et bin euh tu dis que bin toute façon euh voilà t'es pas aimable, on ne t'aime pas donc forcément, ça a influencé euh forcément tout quoi…*» (3, 399-402). Ce traumatisme semble selon Marie, la guider vers le désir d'être aimée davantage et de se montrer qu'elle est quelqu'un de bien : « *ce truc de l'entraineur euh ça a joué sur moi sur euh mon estime de soi à fond, sur euh voilà la perte de confiance euh voilà qu'j'étais vraiment nulle euh naze euh que c'était fin voilà euh que j'avais honte et du coup, voilà je savais plus en j'en étais quoi je pense avec du recul hein et que .. j'me suis sentie hyper euh .. Vraiment une.. ouais vraiment archi nulle et que j'ai vraiment eu besoin de cette*

histoire de.. voilà je je .. cherchais je pense au près des autres euh voilà des moyens de confirmation que non en fait euh j'suis quand même quelqu'un de bien quoi. » (3, 313-321).

Devenir enseignante d'EPS n'a-t-il pas permis à Marie de se faire aimer et de se montrer qu'elle est quelqu'un de bien, ce qui contraste avec l'agression sexuelle qui l'a fait se sentir nulle et « pas aimable » ?

Marie fait le lien entre sa tendance à se faire voir et aimer, se faire remarquer et au fait d'avoir été vue et aimée finalement par la mauvaise personne lors de cette agression : « *je fais le lien entre euh se faire voir et .. Et je pense que j'ai passé une grande partie de ma vie à me .. A vouloir me faire aimer des autres quoi (elle a les larmes aux yeux).* » (2, 622-624), « *Voilà exactement.. Mais c'est hyper lié quoi ! Et cette histoire de… (d'entraineur) C'est lié parce qu'encore une fois, parcequ'encore une fois euh.. J'ai toujours euh.. Tellement voulu que tout le monde m'aime.* » (2, 642-644). Marie a cherché à être aimée, mais elle a été aimée par la mauvaise personne le soir de l'agresseur. Pour Marie, se faire voir c'est aussi se faire aimer et elle a paradoxalement cherché ensuite à se faire voir davantage, en même temps que de se cacher d'un autre côté et de cacher ses formes : « *j'aimais bien m'faire voir heu j'veux dire ça a été .. je pense accentué par ça quoi* » (3, 312-313), « *tout est lié de se faire voir parce que j'avais envie qu'on m'aime euh que .. voilà, normalement quoi fin qu'on reconnaisse euh qui j'étais* » (3, 327-329)

Marie ne peut-elle pas dans son « devenir enseignant », continuer à se faire voir et à être vue pour être aimée par des collégiens, sans avoir à se cacher par peur de l'agression ?

Marie explique aussi : « *je reviens avec c'qu'on avait dit avec les élèves et j'me sens tellement plus à l'aise, avec des gamins qu'avec des adultes* (…) *Je pense que pour moi c'est plus facile euh.. Ca a été plus facile de oui.. Ouais, de vivre et de de de .. d'être et de s'adresser à des élèves qu'à des adultes, ça c'est sûr, ça c'est sûr. J'me sens voilà… (elle est très émue)*» (2, 630-636). Marie nous racontait d'ailleurs que le regard des élèves ne la rend pas mal à l'aise contrairement à celui des adultes, cela est lié au fait qu'elle a été regardé et vue, par l'entraineur.

Marie ne profite-t-elle pas de son « devenir enseignant » pour éviter les relations et le regard des hommes, symptôme de l'agression sexuelle ?

IX.3. Marie parle de l'influence de ses traumatismes sur son devenir enseignant et sur la façon d'exercer son métier.

Marie livre dans ses dires d'ores et déjà certaines réponses à cette question de recherche. Elle nous informe sur le lien entre la mort de sa mère et son devenir enseignant, mais aussi sur le lien entre l'agression sexuelle et ce choix professoral. Elle laisse entendre aussi un lien entre ces traumatismes et sa façon d'exercer, d'enseigner auprès des élèves. Il s'agit là de ses réponses à elle, du côté du signifiant, premiers éléments que Marie sait dire directement et qui amorcent la discussion qui suit. (cf X)

Lorsqu'il est demandé en effet à Marie ce qu'elle imagine que cette recherche cherche à savoir, elle répond dès le premier entretien : *« si y'a des choses extérieures qui ont fait que… »* (1, 67-68), *« qui ont fait euh quel a été mon choix par rapport à ça »* (1, 68), *« Qu'est ce qui aurait perturbé ça », « qu'est ce qui a influencé mon choix j'imagine. »* (1, 69-70). Marie a donc bien compris l'objet de recherche est en affirmant cela elle utilise déjà des mots comme « choses », « choix par rapport à ça », « perturbé » « influencé » qui peuvent être des débuts de réponses on considérant qu'au-delà de « choses » elle entend bien sûr ses traumatismes puisqu'elle connaît déjà le thème de la recherche. Elle sait dans tout les cas d'ores et déjà dire que ces « choses » pourraient influencer, perturber, son choix.

Marie précise qu'elle pense qu'on cherche à savoir « *Est-ce que tu restes dans ton schéma ou euh est ce que tu changes de direction en fait. »* (1, 84-85). Elle aura ainsi peut être eu, en fonction de ses traumatismes à rester dans son schéma ou à changer de direction en devenant enseignante d'EPS, comme par exemple rester dans son schéma de séduction et de se faire ou bien cacher sa féminité en devenant enseignante d'EPS, dans des vêtements amples suite à l'agression sexuelle. Rester dans son schéma qui fait d'elle une assistante sociale ou changer de direction et devenir enseignante d'EPS en tant que symptôme du désir de la mère juste avant sa mort malgré le fait qu'elle dise qu'elle a « *toujours euh.. Voulu être prof d'EPS »* (1, 100-101).

En étudiant les dires de Marie, on se rend compte que, depuis quatre ans, elle réfléchit à ce qu'il s'est passé. En effet elle disait auparavant qu'elle ne se posait pas de question, qu'elle ne s'autorisait pas à penser avant cette période. Elle dit : « *je réfléchis depuis 4 ans j'réfléchis un peu c'qui s'est passé* » (1, 221). Un bon français voudrait qu'elle dise « je réfléchis un peu à ce qu'il s'est passé » or, elle affirme qu'elle « réfléchit ce qu'il s'est passé », on peut comprendre son lapsus comme étant le verbe réfléchir au sens de renvoyer l'image, Marie laisse

penser que dans son devenir enseignant, elle pourrait réfléchir non pas à ses traumatismes, mais réfléchir ses traumatismes, peut-être dans sa façon d'enseigner. Marie laisse entendre que finalement « *Voilà, donc c'est pas un hasard euh… Prof d'EPS quoi.* » (1, 236-237) et que les traumatismes « jouent sur le « devenir enseignant » » : « *Moi j'pense que ça joue* » (1, 808)

Marie résume bien à sa manière ce qu'on cherche puisque lorsqu'elle parle du mail envoyé, indiquant qu'on recherche un sujet qui a vécu un traumatisme avant de devenir enseignant pour étudier ce lien, elle dit « *là j'te dis un peu plus les trucs quoi. Du pourquoi, quand tu as dit euh : est ce que vous avez vécu un traumatisme avant d'être prof d'EPS (mail) euh voilà quoi. Donc j'ai double euh.. Double choses qui ont fait que…* » (1, 341-343), il est possible de penser que confrontée au Réel, elle ne parvient pas à dire – et ne parviendra pas réellement à le dire textuellement – que ce sont deux traumatismes qui ont fait qu'elle choisisse ce métier. Elle ajoutera qu'elle se sent habitée depuis longtemps, et elle l'est à la fois par le désir de sa mère et à la fois par l'agresseur et que son choix professoral n'est pas « un coup de tête » mais que plusieurs choses, conscientes et inconscientes ont fait que… : « *Ouais, fin j'sais pas comment dire que.. J'ai été habitée enfin depuis longtemps j'sais pas comment dire, que c'est pas juste euh.. C'est pas sur un coup d'tête . Euh y'a pleins de choses qui ont fait que ça m'a euh voilà toujours attirée, plu, y'a eu plusieurs choses qui ont fait que. Des choses conscientes comme j'imagines des choses inconscientes en fait.*» (1, 796-799).

On a développé plus haut que le traumatisme de la mort de la mère et aussi et surtout celui de son désir qui semble dicté et imposé à Marie, celui de devenir enseignant d'EPS ou plutôt « prof de sport » ou « prof d'EPS », or, Marie affirme à plusieurs reprises qu'elle vit bien dans le désir de sa mère et qu'elle aurait voulu être assistante sociale : «*j'suis d'nature plutôt enthousiaste et sociale et , et plutôt , comment dire euh voilà, euh voilà, voilà, j'aime euh voilà, j'aurais voulu être aussi assistante sociale euh éduc euh..* » (1, 368-369), elle parlera d'ailleurs énormément de l'AS – aussi les initiales d'Assistante Sociale – qu'elle adore, durant laquelle elle peut parler et échanger avec ses élèves, sur leur vie, sans les contraintes de la progression et de la note du « prof d'EPS », c'est-à-dire quelque part vivre son désir à elle d'être assistante sociale.

Marie affirme directement qu'elle devient enseignante, symptôme du fait qu'elle vive dans le désir de l'autre, sa mère, pour qu'elle soit fière d'elle, comme si elle vivait encore : « *Voilà.. pour euh que ma mère soit fière de moi, pour ne pas la décevoir, voilà ça c'est des raisons objectives.. J'ai voulu suivre c'qu'elle m'avait dit euh voilà, respecter ce qu'elle m'avait dit* » (822-823).

Marie, à propos du fait de vivre le désir de sa mère, répond, au fil de ses mots hésitants à notre question : « *elle voulait.. c'est elle qui m'a.. qui m'a.. comment on va dire euh… euh… montré euh.. pas convertie j'sais pas comment dire euh.. qui m'a largement influencée pour euh faire ça.*» (3, 442-444). Sa mère « voulait », l'a « largement influencée. « *j'aur.. j'ai pas pu faire autrement fin euh voilà c'était comme ça euh.. elle a influencé avant et le fait que euh voilà, j'voulais qu'elle soit fière de moi que.. mais c'est t'jours pareil avec cette histoire de.. oui de .. voilà..j'voulais oui qu'elle soit fière de moi, qu'elle m'aime parce que bin j'ai répondu à ses attentes à ses.. à ses envies fin voilà c'qu'elle avait un peu prévu pour moi euh voilà* » (3, 451-456). Sa mère avait donc des « attentes », des « envies » et elle avait « prévu » pour sa fille qu'elle devienne enseignante. « *j'ai toujours suivi.. J'ai s.. j'ai subi ça et le fait qu'elle soit plus là euh c'était voilà c'était je pouvais pas faire autrement quoi.* » (3, 464-466). Marie a donc dû « suivre » et « subir » ce choix sans pouvoir faire autrement. Elle n'a pas pu lui dire qu'elle voulait être AS (assistante sociale) : « *que ma mère m'a toujours dit que.. qu'il fallait le faire et que comme elle était plus là euh je pouvais pas lui que j'avais pas envie d'faire ça ou que j'avais peut être envie d'être plutôt d'aller, d'être AS euh.. voilà c'était… la question ne se posait même plus quoi, en fait. La question ne se posait plus.* » (3, 486-490). Devenir enseignant est donc pour Marie un symptôme du désir de sa mère traumatisant dans lequel elle se trouve enfermée et auquel elle n'a pas pu dire non.

Marie dit directement que l'agression sexuelle l'a fait se sentir mal à l'aise dans sa féminité et elle répond directement à la question de recherche en affirmant que devenir « prof de sport » évidemment induit de porter des vêtements de sport, d' « être en survet toute la journée » ce qui lui permet de ne pas avoir à assumer un rôle de femme féminine, en tant que symptôme de l'agression sexuelle : « *main'nant jm'e rends compte que, finalement ça m'a bien conv'nu euh d'être parti dans le sport, d'être prof de sport, d'être en survet toute la journée, de pas assumer voilà euh un rôle de femme* » (1, 222-224), « *Après moi d'me mettre en survet ça m'allait très très bien* » (1, 628-629). « *Et pis j'te dis voilà, moi j'étais en jean, kickers, après ça, ça m'allait bien quoi. Ca m'allait bien, de pas du tout montrer mes formes, ça m'allait bien voilà.* » (1, 651-652). De plus, en tant que symptôme de l'agression et de cette castration dans sa féminité, devenir enseignante d'EPS lui permettrait aussi selon elle d'endosser un « statu d'mère » des élèves, un « côté maternelle » et donc d'une autre manière, d'éviter à nouveau de devoir assumer un rôle de femme féminine comme objet sexuel : « *. Moi j'ai eu du mal euh par rapport à .. A cette féminité, parce que j'ai eu ce truc là et que ça m'a .. Et que moi j'ai tout d'suite voulu être dans le statu d'mère parce que je … voilà c'est c'qui m'conv'nait le mieux quoi et*

du coup prof d'EPS ça m'allait mais alors parfait'ment bien quoi, ça m'allait voilà, parfait'ment bien parce que voilà ce côté sportif, ce côté maternelle aussi avec les gamins fin, voilà, ça m'plait, d'être avec les gamins » (1, 224-228). Le fait de cacher cette féminité en lien avec l'agression sexuelle renvoie au fait qu'elle affirme qu'elle est moins soucieuse du regard des adultes que de celui des élèves qui sont finalement relativement « asexués » notamment au collège chez les plus jeunes et lui évitent donc de vivre à nouveau une menace de ce type : « *Pendant longtemps t'sais j'ai très soucieuse du regard des autres évidement mais pas avec euh c'est p't'être pour ça que j'me sens bien aussi dans mon métier et que j'aime être avec les gamins parc'que je suis moins soucieuse des regards des élèves que des gens en général* » (2, 495-498), « *je reviens avec c'qu'on avait dit avec les élèves et j'me sens tellement plus à l'aise, avec des gamins qu'avec des adultes* (…)

Je pense que pour moi c'est plus facile euh.. Ca a été plus facile de oui.. Ouais, de vivre et de de de .. d'être et de s'adresser à des élèves qu'à des adultes, ça c'est sûr, ça c'est sûr. J'me sens voilà… (elle est très émue) » (2, 630-636). Marie se sent plus à l'aise avec les « ados » et elle n'est pas étonnée d'être devenue « prof » : « *moi j'me sens très à l'aise, plus à l'aise euh avec des ados, enfants fin.. voilà, qu'avec des adultes donc heu..* (…) *ça m'étonne pas que j'ai été prof parce que voilà j'suis à l'aise dans ce.. fin avec les gamins en général* » (3, 103-106).

De même, lorsqu'il lui est demandé depuis quand Marie veut devenir enseignante d'EPS, elle répond : « *Bin moi j'me rappelle euh depuis l'collège »* (1, 487), période à laquelle elle s'est faite agresser. Aussi, elle répond « *Ouais je pense* » (1, 614) lorsqu'il lui est demandé si un lien ou une logique existe entre l'agression sexuelle et son devenir enseignant.

Marie montre finalement que si l'agression sexuelle n'est pas responsable de son choix, elle l'a renforcé et ce traumatisme a influencé son choix et sa façon d'enseigner parce qu'elle a dû se construire avec ça : « *Je pense que ça a renforcé, mais alors de quelle manière, ça je peux pas te dire, encore. Je sais pas si un jour j'pourrai le dire ou si quelqu'un pourrait me le faire dire, je sais pas.* » (1, 831-833), « *avant c'qui s'était passé, moi depuis l'collège, comme j'te l'avais dit, j'ai toujours euh.. J'ai toujours voulu faire ce métier là. Hein j'l'avais dit, fin euh, après ça a certainement renforcé les choses mais c'qui a influencé c'est euh j'me suis construite avec ça* » (2, 547-550). Elle ajoute encore que ça ne l'a « pas que » influencé et que le traumatisme na pas influencé « que ça » : « *Pas que. En tout cas, ça ne l'a pas, je vais te dire un truc, ça ne l'a pas perturbé… Parce que moi j'ai toujours voulu.. voilà, faire ça et que ça ne l'a pas forcément perturbé et ça ne l'a pas euh… Influencé, je sais pas, pas que ça…* » (3, 303-305). Elle ajoute un argument dans l'entretien 2, ce traumatisme a « certainement renforcé » son désir d'être « prof de sport » et elle laisse entendre que ce « devenir enseignant »

l'aiderait à se « protéger », « carapater ». Elle aurait voulu dire ici « carapacer » mais prononce « carapater », un devenir enseignant qui lui permet de s'enfuir en courant de son traumatisme : « *j'me suis construite avec ça et j'me suis euh protégée, carapatée par rapport euh à ça, à c'qui était arrivé mais après heu ça a certainement renforcé voilà mon désir euh d'être prof de sport* » (2, 550-552).

On a pu montrer plus haut que le traumatisme de l'agression sexuelle était aussi celui de ne pas savoir pourquoi le père l'a « laissée » - et on peut entendre qu'il l'a laissé au sens d'attacher un chien avec une laisse - chez l'agresseur. Marie semble montrer en ce sens que son devenir enseignant peut être lié à ce traumatisme parce qu'elle n'arrive pas à mettre des mots sur le fait que son père l'a laissé, il est évident que ce Sujet et un point de Réel. Avec ses mots confus, elle parvient à dire que ce sujet très précis concerne bien son choix de devenir « prof d'EPS », ce sujet concernerait même le « tout ça du prof d'EPS », une raison importante de le devenir : « *Je sais pas. Et j'ai pas réussi, et je voulais pas trop creuser non plus parce que je voulais pas, voilà, mon père était donc euh voilà. Bref. Donc voilà le tout ça du prof d'EPS (Rire)* » (1, 333-335).

Marie a expliqué que l'enfance de ses parents a été difficile et qu'elle s'est autorisée à admettre que la sienne l'a aussi été. Elle dit directement qu'elle aimerait prendre soin des élèves, leur « apporter des choses » et des « relations normales » - c'est-à-dire ce qu'elle n'a pas eu – dans sa manière d'enseigner. Exercer ce métier pourrait alors être pour elle une manière de « réparer » ce que ses parents et elle n'ont pas eu, notamment en tant que symptôme de ses traumatismes. Marie a longuement développé combien la vie de ses parents était difficile (cf IX.2.2). La façon d'exercer ce métier de Marie est très bien expliquée lorsqu'elle précise ce qu'elle veut en EPS dans ses cours et qu'elle énumère finalement, l'ensemble de ce qu'elle donne aux élèves et de ce qu'elle leur souhaite ce qui représente finalement l'ensemble de ce qui lui a manqué dans ses traumatismes comme « les mettre en sécurité affective » (agression sexuelle), « pas de panique », « dire que tout va bien » (son père a dit « ok » au décès de sa mère), « je veux qu'ils soient à l'aise » (elle est très mal à l'aise dans sa féminité), « ils sont sous pression des parents » (elle subit le désir de sa mère), qu'ils arrivent à se dire « j'suis pas si nulle » (l'agression sexuelle l'a fait se sentir nulle) : « *reprendre les choses et pas de panique quoi euh les mettre en sécurité et dire que tout va bien.. Moi j'aime, voilà moi j'veux qu'ils arrivent en cours avec le sourire , que tout s'passe bien que voilà qu'ils soient à l'aise et qu'ils soient en sécurité affective , qu'on montre pas du doigt, que machin, que truc voilà, c'est peut être idéal et très … voilà, mais moi j'y crois, fin je j'espère .. que ça se passe bien, qui se fassent*

plaisir, que pffff (mime la relaxation), non mais c'est vrai ils sont quand même pas mal sous pression, les parents, les trucs, l'école voilà si en EPS ils peuvent aussi se faire plaisir, progresser, se dire que voilà j'suis pas si nulle que ça et que voilà je peux y arriver et que si on peu les aider un peu euh moi ça m'va. » (1, 473-480). Marie affirme en effet avoir besoin de donner, d'apporter et de communiquer (elle parlait très peu dans sa famille, elle n'a pas su dire non à sa mère, elle n'a pas su dire non à l'agresseur) : « *Alors euh.. le choix d'être enseignant parce que euh.. Parce que certainement voilà j'ai besoin de.. Ouais de donner je sais pas .. D'apporter .. C'est ce que je dis toujours mais de.. besoin des autres aussi d'être dans un métier de.. communication enfin dans un métier de transmission, de ….*» (3, 87-90). A nouveau, un tel effet miroir entre ce qu'elle apporte à ses élèves et ce dont elle a manqué rappelle effectivement sont lapsus selon lequel : « *j'réfléchis un peu c'qui s'est passé* » (1, 221).

A nouveau à propos de l'agression sexuelle, Marie ajoute que ce traumatisme a « tellement influencé sa vie » que forcément il a dû influencer sa vie de jeune femme, elle dit faire attention à pleins de choses, et par conséquent il semble possible que l'influence existe aussi au sein même de son enseignement, en tant que jeune femme, cependant Marie rappelle qu'elle doit encore « faire le lien » avec cette question : « *Tu te construis différemment avec ce qui est arrivé, tu te construis différemment que voilà.. et heu.. Tu te protège différemment et je pense que tu grandis vite et tu fais attention à pleins d'choses, voilà et forcément ça influence ta vie et forcément ça influence euh ouais ta vie de jeune femme et… tout ça quoi.. Donc oui oui c'est sûr. Après faut qu'je fasse le lien avec euh.. prof…*» (2, 577-581).

Pour suive le raisonnement de Marie, on a pu montrer selon ses dires plus tôt que l'agression sexuelle l'a fait se sentir « pas aimable », pas aimée et qu'elle a toujours cherché à être aimée, notamment depuis l'agression sexuelle qui aurait tout influencée : « *Tu t'aimes pas toi quoi j'veux dire si tu te laisses faire ça (elle pleure) sans dire non, sans tu vois quand on.. voilà quand tu te forces fin tu t'laisses forcer tout ça et bin euh tu dis que bin toute façon euh voilà t'es pas aimable, on ne t'aime pas donc forcément, ça a influencé euh forcément tout quoi…*» (3, 399-402). Marie fait le lien direct avec sa façon d'enseigner puisqu'elle explique directement que faire plaisir aux élèves permet de les faire aimer l'EPS et par conséquent de se faire aimer elle. En ce sens, sa façon hédonique d'enseigner, autour du plaisir de l'élève est symptomatique de son désir d'être aimée renforcé par le traumatisme de l'agression sexuelle : « *c'est une matière super sympa en générale et que du coup ça s'passe euh tu vois moi qui aime pas les conflits ça s'passe plutôt bien avec les gamins et que c'est plus facile j'trouve de .. faire plaisir fin que les gamins aient du plaisir et que voilà et que ça s'passe bien et que du coup ils aiment bien l'EPS que du coup certainement ils m'aiment bien aussi* » (2, 650-654).

N’est-il pas possible d’ajouter que Marie, vivant dans le désir de sa mère et poursuivant un devenir qui n’est potentiellement pas le sien, semble considérer cette posture comme un jeu – ou un Je – parce qu’elle doit montrer un certain visage, qui n’est pas le sien lorsqu’elle s’empêche de rire. Une façon d’enseigner qui peut rappeler le fait qu’elle n’a pas son vrai visage mais celui d’un autre, dans sa manière d’exercer ce métier, tout comme dans le fait de choisir ce métier : « *Je pense que ça a renforcé, mais alors de quelle manière, ça je peux pas te dire, encore. Je sais pas si un jour j’pourrai le dire ou si quelqu’un pourrait me le faire dire, je sais pas.* » (1, 831-833).

X. DISCUSSION

La structure psychique de Marie telle qu'on peut l'analyser et l'interpréter en analysant ses dires montre que les deux traumatismes qu'elle a vécus, répondent doublement à la question de recherche et ont orienté non seulement son choix professionnel mais aussi sa façon d'exercer, d'enseigner.

« Les enseignants enseignent en fonction de leurs propres expériences de pratiquants ou d'enseignants » (Van Der Maren, 1995), en ce sens Marie montre qu'elle enseigne en fonction de son expérience de pratiquante et d'enseignante traumatisée « en direct » en tant que pratiquante de part l'agression, à retardement dans son « devenir enseignant » lorsqu'elle vivra dans le désir de sa mère disparue.

De plus, Postic (1979) écrit que « Par l'enfant l'éducateur est placé face à lui-même » et que l'élève est « vu non en lui-même tel qu'il se présente à nous, mais à travers notre représentation de l'enfance et de notre propre enfance ». Il ajoute que « Pour la psychanalyse la relation que l'éducateur entretient avec l'enfant le ramène à lui-même et ravive sa propre enfance » « déformant la situation présente en ne la percevant qu'à travers son passé ». Ainsi, Marie « risque de ne voir dans l'élève que celui qui le reflète, qui lui renvoie une image de lui-même, parfois douloureuse ». Marie, ayant connu une agression sexuelle et la mort de sa mère qui l'a fait se retrouver seule mais aussi qui l'a contraint à poursuivre son désir peut voir ses élèves à travers son « déjà là » (Terrisse, 1997) et chercher à faire absolument éviter à ses élèves de connaître tout type de ressentis ressemblant à ce qu'elle a pu vivre. Devenir enseignant mais aussi exercer son métier, dans sa pédagogie, sont symptôme de ses traumatismes.

Postic (1979) « l'étude des motivations qui ont conduit les enseignants à choisir leur profession montre que certains enseignants désirent exorciser leur enfance en la revivant par l'intermédiaire des élèves » « il s'agit pour eux soit de la répéter (…), soit de l'annuler, ou d'en annuler les effets ressentis comme néfastes ». Devenir enseignant pour Marie est une manière de réparer son enfance, réparer l'enfance des autres, « la création d'un autre soi même, d'une façon consciente et délibérée, ne permet elle pas une revanche sur notre propre destin, qui nous a échappé ? » (Postic, 1979). Marie cherche à « *Ouais, ce côté social ouais. Réparer les choses …* » (1, 375) et même à « *réparer euh c'que mes parents n'ont pas eu* » (1, 399), elle cherche à éviter aux élèves par exemple qu'un agresseur sexuel puisse jouer le rôle de conseiller d'orientation parce qu'il a non seulement « *changé le cours de ma vie* (3, 652) mais aussi son cours d'EPS et il a « *orienté euh ma vie dans un certain angle* » (3, 653-654) mais aussi dirigé vers le choix de devenir enseignant.

X.1. Devenir enseignant en tant que symptôme de ses traumatismes pour faire éviter à ses élèves qu'ils ne les vivent à leur tour.

Il est possible de faire le parallèle, entre ce que Marie pense de ses élèves et ce qu'elle a vécu et dit d'elle puis montrer ce qu'elle entreprend dans sa façon d'enseigner, afin de montrer qu'elle apporte dans sa pédagogie tout ce qu'elle n'a pas eu lors de ses traumatismes parce qu'elle voit les élèves à travers son « déjà là » et ainsi, elle fait de sa façon d'exercer un symptôme de de ses traumatismes. Marie dit en effet que le corps des élèves les trahi et que beaucoup de choses passent par le corps. Or, elle est doublement trahie par son corps, lorsqu'il n'a rien fait pour la défendre lors de l'agression et lorsque son corps devient enseignant dans le désir de sa mère alors qu'il aimerait jouer le rôle d'assistance sociale. Devenir enseignant est alors un symptôme pour Marie qui lui permet d'apprendre aux élèves à ne pas se faire trahir par leur corps à leur tour par l'amélioration de la motricité en EPS. On peut poursuivre ce parallèle en rappelant que Marie se sent très mal à l'aise notamment avec son corps et sa féminité suite à l'agression sexuelle, elle ne s'est pas sentie en sécurité affective, elle n'a pas été mise en sécurité ce soir là par son père et s'est retrouvée seule chez l'agresseur mais aussi dans sa famille après la disparition de sa mère où elle a « vécu tout… Toute seule ». Elle s'est aussi sentie nulle à cause de l'agression sexuelle. Marie voit alors ses élèves comme souffrant des mêmes symptômes qu'elle, elle les décrit comme mal à l'aise, comme étant gênés lorsqu'il s'agit de se changer dans les vestiaires ou de montrer leurs pieds en gymnastique. Elle utilise des mots forts pour dire qu'ils sont en détresse. Marie devient alors enseignante d'EPS pour apporter aux élèves ce qu'elle n'a pas eu, leur apporter ce dont elle manque dans ses traumatismes c'est-à-dire les mettre en sécurité, ce que son père n'a pas fait et leur dire que tout va bien mais aussi les mettre le plus à l'aise possible et leur faire se dire qu'ils ne sont pas nuls grâce à sa pédagogie. Marie les aide par exemple à apprendre à compter sur leur corps pour ne pas qu'il les trahisse, or, l'EPS est bel et bien un « lieu de fuite idéal » pour cela parce qu'elle travaille spécifiquement sur le corps des élèves. Marie dit que la solitude lui est insupportable, elle a été laissée seule chez l'agresseur par son père et laissée seule chez son père par la mort de sa mère et par conséquent elle cherche spécialement à être présente et leur montrer qu'il y a quelqu'un pour eux. Marie finalement tient à transmettre de la confiance et de l'affection, alors qu'elle doute de « pourquoi » son père l'a emmené chez l'agresseur et que lorsque sa mère est décédée « *c'est la seule fois où mon père ma prise dans ses bras* » (1, 147).

Marie ajoute qu'elle cherche à apporter à ses élèves « des choses toutes simples » parce que « *j'pense que parfois à la maison, parc'que les parents sont pris* » (2, 129-130) et il n'est

pas difficile à nouveau de voir qu'elle évite par là à ses élèves les ressentis et les manques qu'elle a ressentis lorsque ses parents à elle étaient pris, par la maladie ou la mort pour sa mère, par les trajets pour son père. Elle cherche à apporter aux élèves ce qu'elle n'a pas eu, elle cherche à être présente et disponible pour ses élèves pour éviter qu'ils se retrouvent livrés à eux-mêmes ou qu'ils se retrouvent livrés à un agresseur sexuel par exemple. Lorsque Marie cherche à « *avoir un œil sur les gamins* » (2, 421), elle évite aux élèves de rester sans surveillance parce que lorsqu'elle a été laissée sans surveillance par son père, elle a subi l'agression sexuelle.

En somme, Marie veut leur apprendre « *Les choses de la vie* » (2, 31) ce qui en français désuet signifie le sexe, elle veut leur apprendre les choses de la vie pour leur faire éviter de se les faire apprendre par quelqu'un d'autre comme l'autre de son agression sexuelle. Elle peut alors éviter à toutes les filles d'être seules et leur permettre de lui parler de leurs problèmes parce que « *j'suis sans arrêt en train d'leur dire on peut tout dire* » (2, 109-110). En ce sens, lorsqu'elle leur répète qu'ils peuvent tout dire, c'est pour leur éviter de rester dans le silence et de ne rien dire, ce qu'elle a fait avec ses traumatismes toute sa vie jusqu'à il y a 4 ans.

X.2. Devenir enseignant en tant que symptôme du traumatisme du décès de la mère et de son « désir fantôme »

Clavier (2014) parle des « fantômes » lorsqu'il décrit dans la psychanalyse transgénérationnelle un « désir fantôme » qui semble continuer à vivre malgré a mort de celui qui émettait ce désir. Il s'agirait d'une trace dans l'inconscient d'un descendant se retrouvant comme « hanté » par quelque chose appartenant aux générations précédentes. Marie affirme : « *J'ai été habitée enfin depuis longtemps j'sais pas comment dire* » (1, 796-797). Marie est littéralement habitée, par sa mère. Son corps se meut dans la direction du désir de celle-ci. Il est piloté, dirigé. « *J'ai un côté maternelle assez euh (Rire) poussé* » (1, 391), « *ce qu'elle m'avait proposé ou dirigé fin j'sais pas comment dire euh.* » (3, 499), sa mère la pousse dans son désir. Clavier parle alors de « patate chaude » ou de « grenade dégoupillée » transmise ici par la mère à Marie. Marie devient enseignante d'EPS en tant que symptôme de la mort de sa mère qui l'emprisonne, dans son désir sans lui laisser dans le présent, la possibilité d'y renoncer. La mère missionne Marie de devenir enseignante d'EPS parce que sur l'enfant « les parents projettent leurs renoncements antérieurs, toutes leurs aspirations déçues. Ils comptent désormais sur lui pour être complétés, pour combler leur manque intérieur, pour retrouver la capacité de lutter contre l'angoisse de la mort » (Postic, 1979). Il s'agit pour la mère quelque part de « S'immortaliser en créant un autre soi-même » (Postic, 1979) qui deviendra ce qu'elle veut qu'il devienne et qui continuera à la faire vivre en continuant à vivre dans ce désir. En effet, la mère de Marie était malade depuis longtemps et on peut penser qu'elle pouvait se sentir malheureusement se rapprocher de la mort. Marie se trouve alors missionnée, prise dans ce désir, et se trouve dirigé quelque part par les fantômes du passé qui manoeuvrent, à son insu, certains de ses gestes, comme par un fil invisible.

Tout d'abord, la mère de Marie lui prédit son devenir, avant de décéder. Par cela, son désir raisonne comme un dogme. Marie se sent alors obligée de le « suivre », Marie dit qu'elle n'a « pas eu choix » et pas eu d'autre choix que de suivre le désir de sa mère. Selon Marie, elle n'aurait pas pu faire autrement, il s'agit d'un traumatisme, d'une obligation du désir fantôme, elle a dû répondre à ses attentes. « *J'ai toujours suivi.. J'ai s.. j'ai subi ça et le fait qu'elle soit plus là euh c'était voilà c'était je pouvais pas faire autrement quoi.* » (3, 464-466). En effet, le fait que sa mère meurt, fait de son désir un « désir fantôme » où la place du mort devient encore plus présente que la place des vivants. Le désir de sa mère devient figé dans le passé, incontestable, incontesté. Ce désir ne pourra jamais être remis en question, Marie est dans l'obligation de se faire aimer par sa mère en vivant son désir, sans avoir pu lui dire non, avant

qu'elle parte : elle affirme qu'elle ne peut pouvait pas lui dire qu'elle ne voulait pas faire ça, que la question ne se posait plus. Si Marie ne suivait pas le désir de sa mère, elle dit qu'elle trahirait la confiance et l'amour de sa mère, le pacte qui les lie à son insu. Aussi, Marie considère le trauma de sa mère comme premier, elle ne parle pas du traumatisme de la mort de sa mère mais du traumatisme de la parole de sa mère et donc de son « désir fantôme » qu'elle lui impose.

Marie voulait en fait être assistante sociale et devenir enseignant d'EPS lui permet tout de même d'être « AS » à l'AS. Marie se questionne sur l'influence de ses traumatismes et dit : « *Est-ce que tu restes dans ton schéma ou euh est ce que tu changes de direction en fait. »* (1, 84-85). La mort de sa mère et son désir l'a contraint à « sortir de son schéma » à elle, à devenir enseignante d'EPS pour aller dans le désir de la mère. Marie parvient à l'AS – à l'association sportive - à être assistante sociale, AS, elle n'y est pas contrainte par la progression, elle peut échanger dans cet environnement plus social, elle parvient finalement à être assistante sociale dans son « devenir enseignant » d'EPS, à suivre son désir tout en répondant à celui de sa mère.

Lorsque Marie affirme que beaucoup de choses passent par le corps, elle renvoie aussi au « désir fantôme » de sa mère, qui passe par elle, qui lui fait enfiler un survêtement et se diriger vers l'enseignement parce que le survet' ment et l'enseigne ment, ils ne disent pas la vérité de Marie mais témoignent du « désir fantôme » de la mère. Quelque part, les deux traumatismes de Marie se complètent à nouveau parce qu'elle est violée par l'agresseur sexuelle mais son identité dans son « devenir » est aussi violé par sa mère. Finalement, son corps la trahi, lorsqu'il devient enseignant d'EPS, lorsqu'il porte un survêt-ment : « *le corps il a trahi euh..*» (1, 472).

Finalement, le poids de la parole de la mère influence la façon dont Marie exerce le métier. Marie fait très attention dans sa pédagogie au poids de sa parole, elle remet en doute tout ce qu'elle peut dire aux élèves, elle a conscience que ses mots pourraient changer le futur de ses élèves comme l'a fait sa mère dans son traumatisme, pour eux qui « *sont tellement en devenir* » (3, 426). En effet selon elle, « *tu te façonnes aussi par rapport euh voilà à des phrases que t'as entendu, des phrases que tu.. Donc ça je suis archis vigilante là-dessus*» (3, 427-429).

Enfin, Marie se comporte selon l'image qu'elle garde de sa mère : quelqu'un de joyeux, optimiste, dynamique, « *J'me vois pas euh autrement que ça.* » (3, 517). Sa pédagogie en EPS sera alors celle de la personnalité de sa mère, qu'elle a gardé dans l'Imaginaire. Elle a « *t'jours pris euh la posture du prof d'EPS comme un jeu quoi.* (…) *tu dois montrer un certain visage* » (2, 487-490) ». Sa façon d'exercer est un jeu, un « JE », un rôle, une mise en scène, selon ses mots, Marie semble bien avoir calqué son rôle sur sa mère, ce qui est bon de faire, de devenir, et elle applique la leçon puisqu'on « « *on apprend que de celui qu'on aime » c'est Goethe qui a dit ça.*» (3, 29-30).

X.3 Devenir enseignant via une multitude de groupes utilisés comme des objets transitionnels, en tant que symptôme de ses traumatismes.

Winnicott (2010) écrit que « l'adolescent, devant le vide causé par le désinvestissement des objets parentaux, s'investi dans un groupe pour combler l'angoisse qui en résulte ». Marie peut alors devenir enseignante d'EPS et exercer ce métier afin de s'entourer de plusieurs groupes, en tant qu'objets transitionnels face à l'abandon de son père chez l'agresseur et face à la perte de sa mère notamment. Elle comble l'angoisse qui résulte de ces abandons en s'investissant dans plusieurs groupes que lui offre son « devenir enseignant » : des clubs, une équipe EPS de femmes, l'AS avec les élèves et les classes qu'elle a pour finalement ne jamais être seule. Au lycée « *on était loin de tout c'est pour ça qu'j'aime pas trop bosser au lycée euh j'préfère le collège parc'qu'on est ensemble on est une équipe et moi j'aime pas bosser toute seule enfin voilà quand j'suis toute seule* (…) *j'aime bien euh savoir euh qu'il y a quelqu'un là,* » (2, 378-381). Marie enseigne au collège, comme symptôme de ses traumatismes, comme groupe transitionnel si on reprend l'idée d'objet transitionnel de Winnicott (1953) et « lieu de fuite idéal » lui permettant de ne jamais être seule ce qui l'angoisse. On définit les groupes transitionnels en s'inspirant de l'objet transitionnel de Winnicott comme étant des groupes dont le Sujet s'entoure pour ne pas se retrouver confronté à ses traumatismes. Le groupe permet ainsi de ne pas se retrouver seul, obligé à penser à ses traumatismes. De par sa composition, ce groupe évite aussi au Sujet de se retrouver face à des situations source de traumatisme potentiel. Elle trouve au collège ainsi, « une équipe ». En effet cette manière d'exercer est symptomatique du fait qu'elle s'est retrouvée seule chez son père à la mort de sa mère et qu'elle a été laissée seule chez l'agresseur par son père, elle passe alors par des groupes transitionnels en devenant enseignante d'EPS pour ne plus connaître les angoisses de ces deux abandons. Devenir enseignant d'EPS permet à Marie de trouver de nombreux groupes transitionnels dans lesquels elle s'enfui en courant, elle tente de se « carapater » (2, 551) dans sa façon d'exercer, comme par exemple lorsqu'elle fait en sorte qu'à l'AS il y est « tout le temps des équipes ». Marie a « *besoin des autres* » (3, 83), de ces groupes comme « lieux de fuite ».

Devenir enseignant pour Marie permet également de s'entourer de groupes transitionnels qui lui permettent d'éviter que ses traumatismes puissent se reproduire. Effectivement, l'agression sexuelle l'a bouleversée dans son rapport aux hommes et dans sa féminité. Dans sa façon d'exercer, Marie s'entoure de groupes d'enfants, avec qui elle dit se sentir plus à l'aise qu'avec des adultes, des collégiens – elle dit qu'elle préfère d'ailleurs le collège - des enfants

encore pour beaucoup asexués, qui ne sont pas des menaces d'agression sexuelle. Elle s'entoure aussi de groupes de femmes comme dans son équipe EPS « que de nanas » et d'une AS où les filles sont majoritaires pour ne pas être en relation avec des hommes. Couper la relation avec les hommes lui permet d'être à l'aise et rester libre des hommes et ne pas subir leur contrôle. « *j'voulais pas qu'on.. qu'on aie ce contrôle sur moi en fait, de la part des mecs. Donc euh voilà moi j'ai toujours euh essayé d'avoir ce contrôle* » (3, 546-548). Devenir enseignant d'EPS est « un lieu de fuite idéal » dans la mesure où l'enseignant d'EPS est responsable de l'AS et par conséquent, Marie peut composer son groupe transitionnel, agir sur lui, comme elle le souhaite. L'AS est en effet pour Marie un lieu de socialisation où les filles peuvent se retrouver, sans les hommes et éviter encore l'agression sexuelle qu'elle a vécu : « *c'est un lieu aussi où ils peuvent euh, c'est un lieu de socialisation, les filles se r'trouve entre elles euh donc voilà c'est …* » (2, 344-345) S'entourer de filles à l'AS est aussi un groupe transitionnel pour Marie dans lequel elle peut parler « des questions de nanas » face auxquelles elle s'est retrouvée confrontée seule, au décès de sa mère et desquelles elle n'a jamais pu parler avec son père. « *Moi un coup j'ai déposé la boîte de pilules sur la table de mon père au p'tit dej et j'ai.. Et voilà il avait compris quoi c'est tout.* (…) *euh voilà des questions de nana, euh voilà j'me suis t'jours dépatouillée un peu toute seule »* (1, 640-644). Marie regrette d'ailleurs de ne pas avoir assez de temps pour poser plus de questions aux élèves. Marie dit jouer au volleyball aujourd'hui avec des filles en dehors du métier en club, ce qui représente à nouveau un groupe transitionnel féminin qu'elle a choisi, en lien avec l'agression : « *Je joue pas mal avec des jeunes hein, elles sont euh jeunes* (…) *Donc ça je me rappelle bien.*» (1, 662-665). Marie « *joue pas mal* » avec les filles du volleyball, elle n'a pas besoin de « ne joue pas mâle » mais peut mettre les shorts moulants de volleyball car elle est dans un groupe qui ne représente pas une menace. Finalement, Marie s'entoure en EPS de groupes qui ne peuvent pas avoir le regard de l'agresseur, « *Je pense que pour moi c'est plus facile* » (2, 632)

En somme, Devenir enseignant pour Marie permet en somme de s'entourer de groupes transitionnels qui lui permettent de refouler des traumatismes : « *à la mort de ma mère moi j'suis allée euh en cours euh au lycée normal, j'étais en seconde, au lycée normal et comme si de rien était et voilà »* (1, 145-147). Devenir enseignant pour elle est une manière de continuer d'aller au lycée, d'aller au volley, « normal » et ainsi fréquenter des groupes transitionnels et des lieux toute sa vie qui sont ceux qui lui ont permis de refouler la mort de sa mère à l'époque : « *Moi la… mort de ma mère ça a toujours été euh si tu veux .. euh .. enfui.*» (1, 160-161) ; Marie s'« *enfui* » dans ces groupes transitionnels via son devenir enseignant, c'est une manière d'enfouir : « *je r'garde pas c'qui a, je.. j'ai pas de cicatrice"* (1, 199-200).

X.4 Devenir enseignant en tant que symptôme de ses traumatismes, un « lieu de fuite » idéal pour « voir, se faire voir, être vu »

Jung (1968) décrit la pulsion scopique comme la forte tendance à chercher à voir, se faire voir et être vu d'un Sujet. Marie semble trouver dans son devenir enseignant et sa manière d'enseigner, « un lieu de fuite idéal » en effet pour voir, se faire voir et être vue, en lien avec ses traumatismes.

Effectivement, Marie raconte qu'elle chercher à se faire voir, notamment en lien avec le désir de se faire aimer, puisque l'agression sexuelle lui a détruit tout cet amour en elle. (cf X.7). Cela est en lien dans sa jeunesse avec l'absence de son père à la maison, la maladie de sa mère et ses séjours à l'hôpital dont nous parlions qui l'ont guidé à « se faire voir » ailleurs que chez elle, là où elle n'était pas vue. Pour Marie, se faire voir équivaut à se faire aimer : « *je fais le lien entre euh se faire voir et .. Et je pense que j'ai passé une grande partie de ma vie à me .. A vouloir me faire aimer des autres quoi (elle a les larmes aux yeux).* » (2, 622-624). Elle trouve dans le devenir enseignant un lieu idéal pour se faire voir et aimer à nouveau, après s'être fait voir et aimer par le mauvais Sujet, l'agresseur, où son corps l'a trahi, elle a cherché à être vue pour séduire mais elle a été vue par la mauvaise personne. Devenir enseignante d'EPS est l'occasion de se faire voir et être vue à nouveau, en lien avec l'agression sexuelle. Marie décrit alors les élèves à travers son « déjà là » lorsqu'elle s'étonne qu'ils ne veulent pas se montrer et montrer leurs pieds en gymnastique, se changer dans les vestiaires et être vu par les autres. Elle critique aussi le fait qu'ils mettent en place des stratégies pour éviter de montrer leur corps à la piscine alors qu'elle, a tout fait pour se faire voir en portant des bracelets de toutes les couleurs aux chevilles par exemple : « *c'est ma nature mais exubérante un peu heu tu vois pour attirer* » (1, 580-582). Ses traumatismes qui la poussent à se faire voir et se montrer la fait rechercher cela dans sa façon d'enseigner et elle cherche à ce que les élèves se cachent moins et adoptent la même pulsions scopique que la sienne, symptôme de ses traumatismes. « *J'voulais ça donc euh me faire voir »* (1, 578) : cela est particulièrement possible en devenant enseignante puisqu'elle obtient ainsi le statu de celle qui doit être regardée et celle qui doit être vue par des groupes entiers d'élèves. Ce statu lui permet d'exister particulièrement, exister, renvoyant de plus à « ex estere » qui veut dire être à l'extérieur, ce qui signifie à nouveau se faire voir, être vu : « *besoin peut être d'exister euh ouais aux yeux des autres euh, ce qui rejoint quand même avec cette histoire de se faire voir et besoin voilà d'exister* » (3, 113-115). Se faire voir dans son « devenir enseignant » ici est de l'ordre de la jouissance. « *Euh parc'que tu dois montrer un certain visage et parfois euh t'engueule un gamin alors que tu rigole intérieurement parce*

que c'est vraiment marrant c'qu'il a fait quoi » (2, 487-490). Il s'agit d'être vue et se faire voir, d'une manière cachée, en jouant le rôle d'un autre, en mettant un masque qui n'est pas le vrai, un au-delà du principe de plaisir à mentir aux élèves et jouer un rôle d'imposteur, là où le survet-ment et l'enseigne-ment. « *c'est vrai tu t'mets un peu en scène aussi* » (2, 491). Marie peut choisir de par son rôle d'enseignant de se faire voir de la manière qu'elle veut.

Une autre opportunité de se faire particulièrement voir et d'être vue est le fait qu'elle peut volontiers se montrer et se faire voir par le regard d'élèves, et non d'adultes. Devenir enseignant est donc un symptôme de l'agression sexuelle, où elle peut se faire voir par un regard enfantin qui ne la dérange pas, un regard qui n'est pas celui de l'agresseur et qui n'est pas source d'agression potentielle. Devenir enseignante d'EPS est évidemment le « lieu idéal » également pour « se faire voir » et « être vue » par sa mère, pour lui montrer qu'elle vit dans son désir. Marie devient enseignante et fait ce choix parce que sa mère la regarde, elle se fait voir depuis là-haut, elle existe aux yeux de sa mère, malgré sa disparition, dans son devenir enseignant : « *j'voulais qu'elle soit fière et que du coup, même après qu'elle… Que si elle me regardait d'la haut que voilà, que je sois d'venue voilà ce qu'elle avait envie* » (1, 618-619).

Dans le triptyque de la pulsion scopique, Marie trouve dans son « devenir enseignant » et sa manière d'exercer ici le moyen de voir et d'observer beaucoup les élèves. La disparition de la mère de Marie ne lui laisse plus la voir et elle n'a plus personne à observer ; or, elle apprenait en observant sa mère, en imitant ses traits de caractère. Marie apprend en observant et devenir enseignant lui permet d'apprendre en observant le corps des élèves, elle qui n'a pas été assez observée par son père et sa mère lors de ses traumatismes. Voir, dans sa façon d'enseigner c'est « avoir un œil » sur les élèves pour ne pas qu'il leur arrive le même genre de traumatismes qu'elle a pu connaître, elle cherche donc à être présente et à toujours avoir un œil sur les élèves, elle critique sèchement les enseignants qui n'ont pas d'œil sur eux dans leur enseignement : « *avoir euh voilà un œil* (…) *ils peuvent compter sur moi et quand euh ils arrivent pas aussi »* (2, 405-412). Elle demande également aux élèves de « se faire voir » lorsqu'ils ont oublié leurs affaires par exemple ou d'autres problèmes, ce qui lui permettra de voir cela et de leur empêcher à nouveau des désagréments, elle cherche finalement à voir pour eux également, parce que personne n'a vu pour elle que dormir chez l'agresseur était dangereux.

Marie utilise aussi énormément le mot « voilà » lorsqu'elle s'approche d'un point du Réel, elle demande finalement quelque part « vois là », « vois moi », « vois ce que je veux te dire lorsque je dis ça ». Elle se fait voir finalement, dans sa « lalangue » (Lacan, 1971). Elle dit par exemple vingt-quatre fois « tu vois » ou « tu vois ? » et quatre-vingt-douze fois « voilà » dans le seul premier entretien.

X.5 Devenir enseignant en tant que symptôme de ses traumatismes pour cacher sa féminité

Marie a vécu des traumatismes qui l'ont guidé vers son « devenir enseignant » et vers une façon d'exercer son métier qui lui permet de cacher sa féminité, symptôme de l'agression sexuelle. Elle a en effet compris que *« beaucoup de choses passent par le corps »* (1, 417-418) et effet, sa féminité passe par lui, l'agresseur aussi, il faut donc le cacher. Marie dit que le corps trahi, il ne l'a pas défendu. Elle devient alors enseignante d'EPS ce qui lui permet au quotidien d'enfiler des survêtements parce que le survet' ment sur son corps, il le cache, ce qui lui permet de ne plus se faire trahir par lui. Elle a finalement été vue en tant que femme séduisante et ne veut plus l'être, par un potentiel agresseur. Marie a été « habitée » par l'agresseur est « habitée » dans son « devenir enseignant » par sa mère : *« J'ai été habitée enfin depuis longtemps j'sais pas comment dire »* (1, 796-797).

Marie s'est en effet sentie « *coupée dans sa féminité* », elle n'a « *jamais été vraiment celle que j'aurais voulu être* » (1, 254) à cause de l'agression sexuelle et devient enseignante pour cacher sa féminité. A la question qu'elle se pose, « *Est-ce que tu restes dans ton schéma ou euh est ce que tu changes de direction en fait. »* (1, 84-85), elle a préféré ne plus rester dans son schéma de fille et devenir un symboliquement garçon. Elle porte alors les vêtements de l'enseignant d'EPS, des survêtements, des vêtements « de mecs ». Marie se transforme en « garçon manqué » en devenant enseignante d'EPS, dans un métier encore très masculin, éloigné des normes et valeurs féminines et de la séduction, séduction et féminité qui lui ont causé son agression sexuelle. : *« ce côté (…) garçon manqué heu m'allait bien quoi »* (1, 621-622). Marie peut alors se réfugier dans cette profession pour devenir sinon garçon, aussi sportive, elle a en effet été fille, séduisante, « trop fille » parce qu'elle s'est faite voir par l'agresseur. En effet, si elle avait été un garçon, elle n'aurait peut-être pas dû vivre ce traumatisme, elle ne veut donc inconsciemment plus être une fille au sens de la séduction : « *main'nant jm'e rends compte que, finalement ça m'a bien conv'nu euh d'être parti dans le sport, d'être prof de sport, d'être en survet toute la journée, de pas assumer voilà euh un rôle de femme* » (1, 222-224), « *Après moi d'me mettre en survet ça m'allait très très bien* » (1, 628-629), *Ca m'allait bien, de pas du tout montrer mes formes* » (1, 651-652). Marie n'assume plus le rôle de femme à tel point qu'elle séduit mais s'arrête lorsqu'il faut assumer son rôle de femme, avec un corps de femme. Une autre manière de cacher sa féminité est de ne s'entourer que de femmes dans l'équipe EPS ou à l'AS pour n'être qu'une femme parmi les autres, parmi des équipes de femmes. Devenir enseignante d'EPS est également un moyen de fuir sa féminité

sexuelle en ne s'entourant que d'enfants pour assurer qu'ils ne portent pas un regard « sexuel » sur elle d'autant plus qu'elle dit préférer les élèves du collège.

Il s'agit ici d'ajouter que Marie n'est à la fois plus fille féminine à cause de l'agression sexuelle mais aussi plus fille de sa mère, à cause du décès et peu fille de son père qui ne lui montre que peu d'affection et ne parle pas avec elle de ses « *questions de nana* ». Marie devient un garçon manqué, symptôme de l'agression sexuelle mais aussi une femme maternelle, une mère de ses élève, symptôme de l'abandon et la perte de ses parents. « *Et que moi j'ai tout d'suite voulu être dans le statu d'mère parce que je … voilà c'est c'qui m'conv'nait le mieux quoi et du coup prof d'EPS ça m'allait mais alors parfait'ment bien quoi* (…) *parce que voilà ce côté sportif, ce côté maternelle aussi* » (1, 226-228). Marie parvient par son « devenir enseignant » à être rapidement mère de ses élèves, en même temps qu'elle devient très rapidement mère dans sa vie : Elle *« s'est servi de lui* (son mari) *pour être rapidement mère*. (2, 674-677). Marie détaille un lien de confiance et d'affection, entre ses élèves et elle, qui relève plutôt du lien maternel que d'un lien communément admis comme professionnel. Marie est aussi mère dans son enseignement parce qu'elle est celle qui devance le désir de ses enfants, elle devance dans sa pédagogie les élèves en leur donnant directement la réponse : « *je devance euh.. enfin bon ça c'est du grand classique euh maternel ça hein tu sais de devancer euh le désir des gamins quoi* (…) *tu vois ça c'est vraiment très très maternelle…* » (3, 200-205), « *j'lui demande de smacher je sais pas quoi et enfin j'veux dire euh j'lui laisse pas forcément le temps de répondre et en fait heu parfois je donne la réponse quoi (Rire) tu vois ?* » (3, 248-250). En les devançant pour leur donner la réponse avant qu'ils demandent, elle fait tantôt écho au fait qu'elle n'a jamais eu de réponses à ses questions de la part de son père et de sa mère avant qu'ils partent, tantôt au fait que l'agresseur l'a devancé sans lui demander.

Marie ne cache sa féminité et ne met un short court qu'à un seul moment, lorsqu'elle joue au volleyball avec une équipe féminie avec laquelle elle n'a pas besoin de « jouer mâle » : *« je joue pas mal avec des jeunes (filles) hein »* (1, 663), les shorts des volleyeuses étant particulièrement courts, elle n'a pas besoin de dissimuler sa féminité dans une équipe de filles.

Finalement, Marie devient enseignante d'EPS pour cacher sa féminité, devenir un garçon manqué, sportive, et mère dans sa façon d'enseigner, devenir une femme parmi les femmes dans les groupes qu'elle côtoie entre autres et elle donne en cela finalement raison à la parole de sa mère et rappelle qu'elle est bel et bien dans son désir parce que sa mère lui avait prédit que : *« tu verras pour une femme c'est bien d'être prof d'EPS* (…) *c'est un beau métier toi qui est sportive* » (1, 365-367)

X.6. Devenir enseignant, un « lieu de fuite » idéal pour une « jouissance du blabla. », symptôme de ses traumatismes.

Marie a toujours souffert de ne pas pouvoir parler dans sa famille, elle n'a aussi jamais parlé de ses traumatismes, cette étude est la première fois. Il n'est pas difficile de se rendre compte au vu des entretiens que Marie a besoin de parler en quantité, de ses traumatismes. Elle prononce par exemple quatorze fois le verbe dire de la ligne 104 à 114 dans l'entretien 2. Marie a le désir de dire. Elle montre à la fois qu'elle attend de cette recherche qu'elle lui apporte des éléments de réponses au sujet du lien entre ses traumatismes et son « devenir enseignant » et à la fois le transfert et les attentes qu'elle place en moi: « *Ca va m'aider aussi c'est ça que je veux te dire.* (…) *j'imagine que on fait pas les choses par hasard quoi, je pense qu'inconsciemment aussi, le fait de parler de tout ça, ça va aussi me faire du bien, tu vas certainement appuyer sur des points* » (1, 877-882).

Marie n'a pas pu parler de sa féminité dans sa famille, on en parlait « *pas du tout. Oh la la oh la la pas du tout* »(1, 651). Elle n'a pas pu parler de l'agression sexuelle : « *j'l'ai jamais dit à personne hein évidement et surtout pas à mon père parce que euh y se serait évidemment fin…*» (1, 271-272). Elle n'a dernièrement pas pu savoir pourquoi elle a dormi seule chez l'agresseur ce soir là, Marie n'a pas eu le temps d'en parler à son père qui est décédé cet été.

Marie a également souffert en grande partie de n'avoir rien dit et pas pu dire non, non seulement à l'agresseur : « *moi en fait euh.. J'ai rien dit. Et .. Sa femme était à côté , et moi j'ai rien dit quoi* (…) *et le fait de ne pas avoir dit non ce jour là, c'est horrible »* (1, 258-261), mais aussi au désir de sa mère, elle n'a pas pu lui dire qu'elle voulait être assistante sociale. En cela, elle cherche à parler énormément et précise à ses élèves qu'ils peuvent tout dire, pour ne pas qu'ils se retrouvent dans une situation similaire. Elle permet aux élèves de beaucoup parler, parce qu'il ne lui a pas été autorisée cela à elle.

Marie a finalement été « silenciée » par son corps lors de l'agression où elle n'a rien dit, par son père qui ne lui a rien expliqué du « pourquoi » elle dormait chez l'entraineur, et dans sa famille mais aussi par sa mère qui est décédée avant qu'elle puis lui dire non, donc Marie parle, parle, parle, pour camoufler, calfeutrer, remparder (Lacan, 1966a) le Réel, c'est-à-dire qu'elle met sans cesse des mots, dans sa « jouissance du blabla » (Lacan, 1966a) et dans sa façon d'enseigner, d'en saigner, pour ne pas rester seule avec son traumatisme. Elle n'a pas pu parler, donc Marie trouve un « lieu de fuite idéal » où elle va pouvoir le faire énormément. Marie profite de son « devenir enseignant » pour énormément jouir du blabla, elle sait que ce n'est pas bien, que c'est « son défaut » mais elle doit continuer de le faire faisant de ce « blabla » un

jouissance, au-delà du principe de plaisir : « *Oui, oui oui mais c'est mon grand défaut ça, je parle trop, non non mais je l'sais* (…) *et du coup mais punaise c'est trop quoi* (…) *je parle beaucoup et ça empiète un peu sur les cours j'avoue.* » (2, 68-76). Lorsqu'elle dit « Ca, je parle trop » elle laisse entendre qu'elle masque le Réel par le symbolique en parlant énormément pour ne pas être confronté à ses traumatismes, le Je parle trop par rapport au Ca, le Ca parle trop dans le Je, elle parle trop parce que Ca parle en elle.

Marie regrette de manquer de temps en EPS « *pour qu'y aie plus d'échanges* » (2, 37). Marie en devenant enseignante occupe la place de celle qui parle dans la classe, celle dont les élèves attendent qu'elle parle, celle qui est payée pour cela. Cela légitime qu'elle exerce sa « jouissance du blabla » comme elle le souhaite.

Ce que préfère Marie dans son enseignement « *c'est la communication* » (1, 412). Elle la met alors au centre de sa pédagogie et adore parler avec ses élèves, échanger avec eux, dire, leur dire, se faire dire, en EPS. De plus, l'AS lui permet de particulièrement parler avec eux, sans les contraintes de l'enseignement de l'EPS. Faire progresser, évaluer, respecter les horaires ne sont pas à l'AS des freins au blabla. Elle explique que « Ça » devient très sympa quand on discute « de choses ». Il convient de comprendre que le « Ça » de Marie devient très sympa quand elle parle « *des choses de la vie* » (2, 29-31), de son Réel, car les mots apaisent les maux. Marie s'entend alors dire, elle s'entend parler d'une partie de Réel.

Marie considère aussi le corps comme un outil de communication : *« voilà euh tu dois accompagner, communiquer, dire euh guider* (…) *on a quand même une discipline qui est top pour ça quoi, où t'as du temps pour parler aux gamins, j'veux dire voilà le corps c'est quand même euh un bel outil et voilà, de communication »* (1, 414-417).

Marie parle énormément et donne un grand poids à ce qu'elle dit, elle considère qu'elle a secoué physiquement un enfant lorsqu'elle l'a un peu grondé, ce qui montre aussi l'importance qu'elle donne à ce qu'elle dit à ses enfants dans la jouissance du blabla, elle sait que sa mère a changé sa vie lorsqu'elle lui a transmis son « désir fantôme ». Aussi et pour finir, Marie s'entoure de filles à l'AS et dans son équipe EPS, un comportement symptomatique de son manque à parler de sa féminité entre autres, comme par exemple avec son amie collègue avec laquelle « *on s'entend euh super bien* » (2, 290) et *« on échange beaucoup »* (2, 295). Marie s'entend bien lorsqu'elle parle, elle entend bien ce qu'elle dit et elle s'entend mieux lorsqu'elle parle au sens qu'elle connaît moins de conflits. Elle répond finalement à ma question, une fois de plus : « *Alors euh.. le choix d'être enseignant parce que euh.. Parce que certainement voilà j'ai besoin de..*(…) *besoin des autres aussi d'être dans un métier de.. communication enfin dans un métier de transmission* » (3, 87-90).

X.7. Devenir enseignant, un « lieu de fuite » idéal pour parvenir à se faire aimer, symptôme de ses traumatismes.

Marie devient enseignante d'EPS, symptôme de ses traumatismes pour se faire aimer, se prouver qu'elle est aimable, qu'elle est quelqu'un de bien. Elle a toujours ressenti ce besoin important de se faire aimer, ravivé par ses traumatismes. *« J'voulais que tout l'monde m'aime quoi moi. »* (1, 578). Postic (1979) montre que l'éducateur « désire la croissance de son élève, pour se persuader du bien fondé de son action, pour se prouver que lui-même, il existe », Marie cherche en cela aussi à être aimer par le bien fondé de son devenir et de sa pédagogie. Cifali cité par Postic (1979) ajoute : « l'enseignant est la cible privilégiée du transfert », « il accueille favorablement les témoignages d'amour ». Dans son devenir enseignant Marie justifie que les élèves ont à gagner en l'aimant car *« on apprend que de celui qu'on aime » c'est Goethe qui a dit ça.*» (3, 29-30). Marie devient enseignante, un « devenir enseignant » respecté, important, qui contraste avec son sentiment d'être nulle et seule durant ses traumatismes.

Marie a subi parfois l'absence et la froideur de son père, « *c'est pas comme aujourd'hui ou comme moi j'ai pu être avec mes enfants, hyper tendre et tout ça quoi »* (1, 147-149). Par conséquent elle « *répare* » le lien, la confiance et l'affection, ce dont elle a manqué.

Également, Marie devient enseignante pour se faire aimer à retardement par sa mère, en vivant dans son « désir fantôme ». En effet, Marie cherche l'amour de sa mère, même post mortem, «*j'voulais qu'elle soit fière de moi* (…) *qu'elle m'aime parce que bin j'ai répondu à ses attentes à ses.. à ses envies »* (3, 453-456). Si elle ne poursuit pas ce devenir, elle ne parviendra pas à se faire aimer : ce serait « *.. comme si j'avais trahi son amour quoi fin j'sais pas comment dire euh c'est comme si j'avais rejeté plutôt son amour*» (3, 498-498).

Marie, explique que faire plaisir c'est se faire aimer. Il semble qu'elle a quelque part fait plaisir à l'agresseur et qu'elle a été aimée par lui en le laissant l'agresser sexuellement et « se faire plaisir », sans réagir. Marie poursuit alors ce devenir enseignant pour pouvoir rejouer et corriger ce mécanisme dans sa façon d'enseigner : faire plaisir aux élèves pour se faire aimer. Aussi, quelque part Marie fait plaisir au chercheur, en parlant, en disant tout, pour être au centre des préoccupations de cette recherche, c'est-à-dire pour exprimer sa demande et son transfert.

Devenir enseignante d'EPS est un symptôme du traumatisme de l'agression sexuelle qui a vidé Marie de son amour et la fait se sentir « pas aimable », nulle. Elle ne s'est pas aimée lorsqu'elle n'a pas réagi pour se défendre face à l'agresseur. Après l'agression elle s'est sentie « *tellement euh.. Pas aimable mais aimable t'sais du verbe aimer quoi… Après ça* (…) *t'es cassée je sais pas comment dire* » (3, 390-392). Devenir enseignante lui permet de se faire

aimer, pour combler le manque d'amour qu'elle subit plus jeune. Pour cela, elle « *recherche sans arrêt de bien faire »* (1, 103), elle fait tout « *en temps et en heure* » (2, 238), d'autant plus tout « en temps et en heure », qu'elle n'a pas eu le temps de dire non à sa mère, non à l'agresseur et de questionner son père en temps et en heure.

Enseigner pour Marie, c'est l'occasion de s'occuper des élèves comme une mère s'occupe de ses enfants pour se faire aimer comme une mère par eux. Marie tient finalement à cultiver une relation privilégiée avec eux. Parler des élèves comme de « ses gamins » à elle, c'est aussi encrer symboliquement l'ambiguïté d'une relation maternelle dans l'enseignement. Dans sa pédagogie, afin de se faire aimer, de se prouver qu'elle est aimable, Marie cherche à faire plaisir, à mettre en sécurité ses « gamins », comme une mère le ferait. La toujours plus forte préoccupation des textes officiels en EPS pour la sécurité justifie professionnellement son désir subjectif. Marie cherche aussi à les faire rire, à être positive, elle se fait aimer en aimant, elle reçoit l'amour qu'elle n'a pas pu recevoir en le donnant. Lacan disait d'ailleurs que l'amour « c'est donner ce qu'on n'a pas à quelqu'un qui n'en veut pas ». Marie donne aux élèves ce qu'elle n'a pas eu, notamment de la part de son père.

Le « devenir enseignant » de Marie se caractérise aussi par le fait de chercher à se faire aimer comme elle aimait ses enseignants à l'époque et faire plaisir aux élèves à l'AS : *« j'ai t'jours aaadoré mes profs on a fait pleins de trucs* (…) *on a une AS assez dynamique et les gamins adorent et c'est bien.* » (1, 491-495). Marie explique que devenir enseignante d'EPS c'est aussi choisir la discipline particulièrement appréciée par les élèves, idéale, qui permet particulièrement de se faire aimer en faisant plaisir aux élèves : « *c'est une matière super sympa en générale et que du coup ça s'passe* (…) *c'est plus facile j'trouve de .. faire plaisir fin que les gamins aient du plaisir* (…) *et que voilà et que ça s'passe bien et que du coup ils aiment bien l'EPS que du coup* (…) *certainement ils m'aiment bien aussi* » (2, 650-654). Lorsque Marie devient enseignante d'EPS, elle suit des études au sein d'un public essentiellement composé d'hommes et cela lui permet de séduire et d'être aimée par eux plus facilement.

Marie dit : « *parfois ça va vite quoi euh les cours passent vite et je suis frustrée de pas avoir euh assez d'temps individuellement, voilà, poser voilà des questions ou être plus… (prononce plu) à passer plus de temps avec euh avec des élèves* (…) *pour qu'y aie plus d'échanges* » (2, 33-38). Marie prononce « être plus » comme « être plu ». On peut comprendre que Marie cherche à « être plu » comme si une pulsion autour du « plaire » existait. Il serait possible alors de « plaire », « se faire plaire » et « être plu ». Marie cherche à « plaire » et « se faire plaire » en EPS et dans ses relations ce qui contraste avec le fait qu'elle a « été plu » lorsqu'elle a été agressée sexuellement.

X.8. Des traumatismes qui impactent aussi la structure de Marie et sa manière de mobiliser le langage.

On apporte ici un élément intéressant. Les traumatismes de Marie semblent non seulement l'avoir guidée vers son « devenir enseignant », mais ils ont modifié sa structure et sa façon de mobiliser le langage.

« Les communications présentent un contenu manifeste (…) en même temps un contenu latent, qui se découvre parfois à la faveur d'un incident, d'une rupture dans le développement habituel » (Postic, 1979). En effet, Marie me coupait régulièrement la parole et ne terminait pas ses phrases lors de ses entretiens. Souvent, ses phrases sont la somme de plusieurs débuts de prises de parole comme dans l'entretien 1, de 119 à 127, ou bien dans l'entretien 2 de 429 à 444. Au cours des entretiens, toutes les fois où « … » est inscrit à la fin des questions ou au début de ses prises de paroles sont les moments où Marie ne m'a pas laissé finir. Elle m'a très souvent coupé la parole dans l'entretien 2. Marie dit être consciente de ne pas terminer ses phrases. Elle ne laisse pas finir ses phrases, à de nombreuses reprises. Le fait de ne pas finir ses phrases influence également sa façon d'enseigner, dans sa « jouissance du blabla ».

Cette manière de mobiliser le langage, lorsque Marie ne finit pas ses phrases ou ne laisse pas finir les questions, est alors symptomatique dans sa structure, dans sa « lalangue » (Lacan, 1966a) de ses traumatismes. En effet, elle a laissé finir l'agresseur, sans réagir, elle a laissé finir c'est-à-dire mourir sa mère, sans lui dire non à son désir, elle a aussi laissé finir c'est-à-dire mourir son père, sans oser savoir pourquoi elle s'est retrouvée seule réellement ce soir-là chez l'agresseur. Aujourd'hui, Marie semble avoir été marquée et elle ne veut plus « laisser finir », ni ses phrases, ni laisser finir les questions. Aussi, dans son refus de laisser finir, elle préfère parfois, finir à la place de l'autre comme lorsqu'elle donne la réponse à ses élèves au lieu de les laisser la chercher. En réunion, elle finit les phrases du directeur à sa place : « *en réunion quand le principal, j'te jure encore hier il trouvait pas ses mots et je lui dis, tu vois euh il cherchait n'importe quoi euh hop et j'lui dis et il m'dit oui c'est ça fin euh j'sais pas eu oui j'suis attentive je devance je je … j'aime pas voir les gens en difficulté..*» (3, 632-635).

Cette castration langagière est alors symptomatique des traumatismes de Marie. Elle ne veut plus terminer, elle a trop laissé terminer et elle a été traumatisée par cela. Elle aurait aimée empêcher sa mère de finir, de mourir ; elle aurait aimé empêcher l'agresseur de finir, de jouir.

X.9. L'« AS », un signifiant maître

Il semble que l'« AS » pour Marie est un véritable « signifiant maître » (Lacan, 1966b), un signifiant qui explique de manière répétée et diversifiée le lien potentiel entre les traumatismes de Marie et son devenir enseignant. En effet, l'AS représente l'Association sportive, qui n'est qu'une petite partie du forfait de l'enseignant d'EPS mais qui étonnement occupe la plus grande partie du discours de Marie à propose de son métier. Elle raconte qu'elle peut y parler, échanger énormément avec les élèves, essentiellement des filles et leur apprendre les choses de la vie, les choses de sa vie et quelque part leur faire éviter de vivre les mêmes choses qu'elle.

Pour suivre cette réflexion, L'AS c'est aussi les initiales de « Agression Sexuelle » et Marie tient à parler d'agression sexuelle et non de viol, elle le précise dès l'entretien 1. Participer régulièrement à l'AS peut-être l'occasion d'éviter l'agression sexuelle puisqu'elle collabore avec une équipe EPS féminine et des enfants, surtout des filles.

Une autre illustration de ce signifiant est que L'AS fait également écho à Assistante Sociale, le métier que Marie dit avoir voulu faire à l'époque. Vivant dans le désir de sa mère, traumatisée par le décès qui la plonge dans un désir, une prédiction à laquelle elle ne peut renoncer, elle parvient néanmoins à être Assistante Sociale, « AS », à l' « AS », l'Association Sportive. En effet il s'agit là du lieu idéal pour elle sans les contraintes des cours strictes d'EPS dans lequel elle peut jouer le rôle d'Assistante Sociale en restant néanmoins, dans le désir de sa mère qui veut qu'elle devienne enseignante d'EPS.

Finalement, l'« AS » peut aussi être entendu comme étant la carte la plus forte ou la plus faible selon la situation et le jeu (au poker par exemple), une carte importante, déterminante du jeu. Faire l'AS – une formule très courante dans le métier – pour Marie est symboliquement peut-être l'opportunité pour Marie de « faire l'élément le plus important », au sens de jouer le rôle de celui-ci, puisqu'elle cherche à se faire aimer et s'est senti nulle et « *pas aimable* » (3,390) après l'agression. L'AS, la carte la plus importante, est peut-être aussi un symbole de sa mère qui est pour elle le traumatisme le plus important. Marie montre à quel point sa mère et le désir de sa mère continuent à exister et à vivre avec elle au quotidien et dans son enseignement ; devenir enseignante d'EPS pour elle et aimer particulièrement l'AS représenterait symboliquement l'opportunité de rester en contact dans son métier à la carte la plus importante de sa famille et de son histoire, sa mère. Elle affirme d'ailleurs qu'elle garde l'image de sa mère comme étant celle d'une femme positive, sociable et dynamique qui remonte le moral des autres, et qu'elle cherche à continuer à lui ressembler. Elle semble suivre exactement ces caractéristiques à l'AS notamment, auprès de ses élèves. De plus, on appelle le

symbole placé au centre de la carte une « enseigne » et on a montré ici encore que « l'enseigne ment » dans l'enseignement lorsque Marie calque la personnalité de sa mère. Devenir enseignant dans cette perspective, pourrait être « d'eux venir » - des traumatismes – enseignant, devenir celui qui enseigne donc celui qui représente cette enseigne de l'As. On peut remarquer dans cette interprétation de l'As, que sa double signification – à la fois carte la plus faible et la plus forte – se retrouve dans la famille de Marie. Sa mère est présentée comme celle qui même dans la maladie, réconfortait les autres et leur remontait le moral (l'As, comme la carte la plus forte) alors que Marie symbolise celle qui n'a pas su dire non à l'agresseur par exemple, celle qui était seule avec ses problèmes, celle qui a failli alors qu'elle n'avait pas le droit d'avoir mal ou de pleurer dans sa famille (l'As, comme la carte la plus faible).

L'as était aussi une unité de monnaie romaine utilisée pour parier ce qui fait écho au pari que sa mère pose sur Marie lorsqu'elle prédit qu'elle deviendra enseignante d'EPS. En définitive, on remarque que l' « AS » est un signifiant maître pour Marie témoignant en lui-même de la majorité des liens inconscients et subjectifs entre les traumatismes de Marie et son « devenir enseignant ».

In fine, Marie nous apporte de nombreux éléments faisant le lien entre ses traumatismes et son « devenir enseignant ». Effectivement, l'agression et le désir de sa mère décédée ont profondément marqué le futur professionnel de Marie et la façon dont elle exerce son métier. Marie devient enseignante d'EPS en ce sens pour suivre le « désir fantôme » de sa mère (Postic, 1979). Elle y trouve une multitude de groupes transitionnels qui lui permettent d'éviter des situations malaisante. Marie trouve dans ce devenir l'occasion de satisfaire sa « pulsion scopique » (Jung, 1968) c'est-à-dire se faire voir, voir, être vue, tout en cachant sa féminité qui pose difficulté. Marie cherche à éviter à ses élèves de vivre des situations et des ressentis qui pourraient faire écho aux douleurs qu'elle a connues. Pour cela elle échange beaucoup et « jouit du blabla » (Lacan 1966a), elle profite de la place de l'enseignante qui soit parler, qui doit être écoutée et elle utilise son métier pour combler un manque d'amour. La structure de Marie est marquée par ses traumatismes puisqu'elle ne fini pas ses phrases, elle ne me laisse pas finir mes questions et ne laisse pas chercher les réponses aux élèves ; elle ne veut en effet plus laisser finir, parce qu'il lui est insupportable d'avoir laissé finir l'agresseur et mourir sa mère.

En somme, sans en être consciente, Marie résumait dès l'entretien 1 cette étude et les liens inconscients entre ses traumatismes et son « devenir enseignant » puisqu'on peut comprendre que ses traumatismes sont « *Double choses qui ont fait que…* » (1, 341-343).

XI. MON IMPLICATION EN COURS DE RECHERCHE

Avant même d'avoir pu étudier un cas en particulier, je découvrais que ma recherche m'apportait des éléments de réponses à ma question de vie. Je ne m'attendais pas à trouver une réponse unique et exhaustive à mes questionnements, je pense en effet que lorsque la question de recherche concerne un vécu tout entier, il ne se peut que d'amener certains éléments de réponse que chacun devra relier entre eux pour reconstruire le puzzle unique répondant à ses questionnements. Il s'agit d'un travail difficile, un labyrinthe, mais il a un sens et nous aide.

De plus, Gueguen (2018) rappelle que Lacan considère le symptôme avant pendant et après l'analyse, ce qui fait du « devenir enseignant » un symptôme qui lui-même évolue. Il n'y a du reste jamais d'analyse qui soit aboutie. Mes travaux ne sont par conséquent qu'une compréhension, qu'un début de réponse. Cette étude est un début de réponse au « devenir enseignant » et à l'« en-saignement » de chacun. De fait, j'espère que ma recherche apportera certains éléments explicatifs et que chacun pourra se sentir concerné par une part de ce qui est dit.

XI.1. Marie, son Réel, son transfert et moi.

Une satisfaction que j'ai pu avoir dans cette recherche est celle de parvenir à construire et mener des entretiens qui débouchent sur une parole conséquente du Sujet, en quantité et en qualité ; Marie s'est rapprochée du Réel et me l'a témoignée plusieurs fois, de nombreuses fois ce qui me laisse penser que ses dires constituent un matériel de qualité pour ce que j'ai pu développer. Pour un premier exercice, il me semble que je peux être satisfait par le matériel déployé. Souvent Marie a laissé rougir ses yeux lorsqu'elle me parlait, preuve que ses ressentis sont encore très vifs. Très souvent Marie ne parvenait pas à finir ses phrases et à les construire, elle ne parvenait pas à mettre des mots sur ce qu'elle voulait dire, ce qui signifie que nous nous approchions du Réel : « *Alors euh.. le choix d'être enseignant parce que euh.. Parce que certainement voilà j'ai besoin de.. Ouais de donner je sais pas .. D'apporter .. C'est ce que je dis toujours mais de.. besoin des autres aussi d'être dans un métier de.. communication enfin dans un métier de transmission, de ….*»(3, 87-90)

A propos du transfert avec Marie et d'apport de celui-ci pour moi, Marie m'offre une belle illustration finalement de ce qu'est le Réel lorsqu'elle me montre le mot « entraineur » sur ma feuille au lieu de le dire, à plusieurs reprises, tant le mot est impossible à dire, tant le mot est douloureux et désigne le Réel, le traumatisme de l'agression sexuelle encore. Elle a le désir de le montrer, avant de pouvoir le prononcer : « *ça (elle remontre le mot « entraineur » sur ma feuille) ça a été la merde quoi, c'est ça le truc de l'entraineur quoi ça ça a été vraiment la merde parce que ça m'a.. ça a tout faussé quoi.* » (3, 603-605).

Concernant le transfert avec Marie, il est vrai que j'ai été surpris d'être si vite considéré comme Sujet supposé savoir par Marie. Elle me raconte des traumatismes, dont elle n'a pas parlé à son mari ou à ses enfants, parce qu'elle comprend la confiance qu'elle peut avoir en moi, mis en position de l'analyste ici. Le transfert, défini comme « la répétition, vis-à-vis de l'analyste, d'attitudes émotionnelles inconscientes, amicales, hostiles, ou ambivalentes » (Lagache, 1955) est positif en ce qui concerne Marie, si positif qu'elle m'exprime sa demande. C'est-à-dire une « demande d'une présence », qui est « avant tout demande d'amour » (Postic, 1979), elle a un grand désir que je l'écoute, elle a le désir de me dire et elle voudrait que je lui dise ou que je lui fasse dire, elle formule même parfois directement ce qu'elle cherche. Les exemples sont très nombreux, Marie attend que je lui donne l'autorisation de poursuivre : « Allez y » (52, 302) pour continuer à dire, elle me considère comme Sujet supposé savoir, comme celui qui « sait y faire avec le symptôme » (Lacan, 1966). Je suis pour elle, celui qui lui permet de se dire, d'en savoir plus sur elle, de s'entendre dire. Cela m'a appris combien la construction de Savoir dans l'interaction entre le Sujet et le chercheur est plus du côté du Sujet et repose énormément sur le fait de supposer que l'autre sait, condition qui permet la confiance et la délivrance. Je me rends compte finalement que « seulement » par la croyance, Marie a été capable de se dire et livre des éléments conséquents, elle a répondu elle-même à ses questionnements et à cette question de recherche, en grande partie puisque je ne suis qu'un étudiant en passe de devenir enseignant d'EPS. Elle m'apprend par là aussi à communiquer et m'a fait vivre un bon exercice d'interaction et de contrôle de moi face à des situations parfois difficiles comme celles que je vais détailler.

XI.2. Des difficultés

Mener cette recherche n'a pas été pour moi sans difficultés. Je me suis rendu compte que trouver un cas pour mener une étude est parfois complexe, encore plus lorsque le thème d'étude concerne les traumatismes des Sujets. Non seulement les réponses à mes mails ont été peu nombreuses, mais j'ai essuyé quelques réactions également et des réponses qui me demandaient qui je suis : « êtes vous psychologue ? », indirectement de la part des enseignants à qui j'ai écrit qui ont eux même sans me répondre directement contacté des responsables de l'ESPE pour leur demander qui j'étais. Cela montre bien les aprioris que l'enseignant peut avoir lorsqu'il s'agit de parler de ses traumatismes à un étudiant inconnu et je le comprends tout à fait. J'ai tout de même eu la réponse positive de Marie qui s'est révélée être le cas idéal à analyser, tant pour sa générosité dans les propos que pour son vécu très riche.
Une autre difficulté pour moi a été celle de poser les bonnes questions sans orienter Marie et des questions ouvertes qui la laisse se dire mais il était difficile pour moi d'écouter sa parole et de rester neutre parfois face à ses émotions, il est difficile de ne pas être dans un certain contre transfert, une empathie, un amour de l'autre lorsque l'autre se livre sur ses douleurs ou lorsque l'autre pleure. Effectivement, l'être humain est un être social, capable d'empathie et de fait, il me semble naturel de vouloir « porter secours » à une personne que je connais et qui souffre ouvertement devant moi ; il y a là quelque chose de naturel qui se voit empêché, interdit, par le Surmoi, un chercheur à ce moment-là, neutre et en surface insensible.

XI.3. Je connais mieux la question du viol

Lorsque j'ai contacté des enseignants, je ne savais pas quels allaient être les traumatismes qui allaient me confier. J'étais curieux de savoir comment raisonne pour quelqu'un d'autre la perte d'un père ou d'une mère dans le « devenir enseignant ». Cependant, Marie a aussi été agressée sexuellement. Cela m'en a appris beaucoup plus sur la question du viol, Marie m'a offert l'occasion de m'y intéresser, à une période où les femmes en parlent beaucoup plus aujourd'hui. Cette recherche et Marie sont de beaux symboles de cette parole qui se libère et je suis fier d'avoir pu m'intéresser aussi à cette cause. Oser réfléchir à un moment donné sur la question du viol ou sinon au moins sur l'attirance, la séduction dangereuse qui pourrait exister – et peut-être davantage en EPS – entre un(e) enseignant(e) et un(e) élève me semble important. J'ai compris combien dix secondes de la vie d'un homme, satisfaisant sa pulsion, peut influencer la vie entière d'une femme et la traumatiser. Merci Marie.

XI.4. Un parallèle surprenant ente moi et Marie

Marie m'en a appris énormément sur moi et je suis très surpris de pouvoir me retrouver potentiellement dans certains des éléments que Marie a su m'apporter sur son devenir enseignante en tant que symptôme de ses traumatismes. J'ai compris que mon devenir enseignant et ma façon d'enseigner que j'aimerais suivre peuvent être eux aussi « métasymptômes » de mes traumatismes.

En effet, il me semble possible que je devienne enseignant pour éviter aux élèves d'être abandonnés, que je veuille être très présent, en lien avec un abandon qui s'est répété dans mon parcours. J'ai déjà pu développer plus largement cette idée. Il est possible que le plaisir pour moi soit au centre parce qu'il n'était pas au centre de mon enfance et il n'a pas été au centre de ma vie adolescente, dans mes relations ave ma mère par exemple. Je n'ai pas vécu dans le désir d'un de mes parents, mais le fait de devenir enseignant est pour moi symptôme du fait de ne pas chercher à vivre dans le désir de quelqu'un d'autre justement et d'être différent, original, aimé pour mon originalité dans ma famille, dans le fait de faire des études par exemple. J'ai ainsi souvent cherché à me faire voir, à être vu, comme Marie, d'une manière unique pour qu'on m'aime et qu'on reconnaisse qui je suis. Enfin, je m'intéresse de plus en plus à l'art oratoire, j'aimerais faire du théâtre plus tard et avoir la chance de donner des cours et des conférences, parce que je ressens ce désir de parler, comme Marie, ce désir de dire et de me dire. Désir en partie symbolisé par la construction et la rédaction de ce mémoire. Il m'était là aussi offert une occasion unique dans un Master de se pencher sur une question intime et personnelle, dans une formation qui semble oublier l'humain, dissout dans un didactisme où les enseignants et les élèves sont des noms, des chiffres, rangés et ordonnés dans des niveaux et des classements. Cette recherche permet de remettre au centre l'humain, et en l'occurrence Marie ici.

XI.5. Un lien entre mon « devenir enseignant » et mes traumatismes

Malgré la complexité de la réponse et sa subjectivité, j'ai malgré tout déjà pu apporter à moi-même quelques-unes des pièces du puzzle qui m'anime.

Effectivement, je cherche à savoir si le fait que je devienne enseignant est un « méta-symptôme » des traumatismes que j'ai pu connaître, traumatismes qui ont jalonné potentiellement mon parcours et qui ont pu faire que je me dirige vers le sport et l'enseignement, deux domaines auxquels rien ne me prédestine de manière évidente.

Pour cette raison, il n'était pas difficile pour moi de postuler qu'un lien puisse exister entre la constante traumatique de mon vécu et ce « devenir enseignant » qui m'anime tant aujourd'hui ; que deux éléments si complexes et déterminants dans ma vie aient pu tisser des liens entre eux durant mon cheminement. Désireux de partager mon expérience, je mène donc cette étude qui peut-être raisonnera chez ceux qui deviennent enseignants, qui ont vécus des traumatismes et qui se retrouvent ou « s'heureux trouve » devant une salle de classe mais ne savent pas l'expliquer. Peut-être ont-ils à se remémorer et comprendre la place et la reconnaissance qu'ils doivent à leurs traumatismes qui ont fait à leur insu qu'ils « d'eux viennent en saignant ».

XI.6. « Devenir enseignant », un « lieu de fuite » face à l'abandon

Il y a pléthore d'arguments à développer mais un des premiers pas vers une réponse que j'ai pu faire est celui de comprendre avec l'aide de Blanchard-Laville (2001) qu'une discipline en particulier peut représenter un « lieu de fuite idéal » pour un sujet, qu'il peut y trouver subjectivement une raison profonde de s'y adonner, une raison « symptôme » et unique, propre à lui et à ses traumatismes.

En appliquant le filtre de ma recherche sur mon « devenir enseignant », je peux remarquer que les liens entre moi et mes proches sont successivement coupés au fil de mon existence ; la séparation de mes parents, la garde alternée, la mort de mon père, le déménagement en Espagne seul avec ma mère, l'année en foyer loin de tous, le début de mes études dans des disputes constantes, la tentative de suicide de ma maman, le grand désir de liberté de ma copine dans notre relation. Je peux considérer ces traumatismes comme des ruptures de liens, qui peuvent du versant psychanalytique m'empêcher une identification à long terme, m'empêcher d'exprimer mon « moi » envers chacun, me contraindre à me restreindre dans un « moi enfant » qui regrette le passé et peut être me guider vers le sport et le « devenir enseignant » qui peuvent me permette d'assouvir des pulsions spécifiques, de séduire ou de trouver la reconnaissance et l'épanouissement d'un Idéal du moi duquel je peux peut-être enfin me rapprocher en devenant enseignant d'EPS, en m'investissant particulièrement et en poursuivant ce perfectionnisme au jour le jour. J'ai pu développer certaines possibilités ici en considérant une partie des traumatismes que j'ai pu vivre comme une rupture de lien. Néanmoins, ce n'est là qu'une seule des très nombreuses explications que je peux m'apporter, ce qui montre la complexité de ma question et des réponses à y apporter. Il s'agit ici d'une recherche que je devrai mener durant toute ma vie, une question de vie, qui dépasse très largement cette étude dans mon cursus.

XI.7. « Devenir enseignant », un « lieu de fuite » propice à la parole

Je pourrais également évoquer l'idée selon laquelle je deviens enseignant parce que cela représente un « lieu de fuite » où je peux m'exprimer et parler à des élèves qui attendent et qui demandent cela et sous une institution qui me paye pour le faire. Cela pourrait raisonner avec ma trajectoire puisqu'étant fils cadet, j'ai souvent été écouté en dernier ou non entendu par ma mère avec qui il a souvent été difficile de discuter, j'ai perdu mon père ce qui être interprété comme un plongeon dans une éternelle impossibilité de discuter avec lui ou bien pour reprendre la même démonstration, j'ai été isolé en Espagne ou dans un foyer ce qui m'empêche encore une fois ce contact et cette écoute.

Cela n'est encore qu'une seule pièce d'un gigantesque puzzle mais peut être que cela me pousse à aller vers les autres, à chercher à leur apprendre quelque chose, à communiquer, autant d'occasions qui ne m'ont pas été données et que mon « devenir enseignant » peut inconsciemment m'offrir, comme un « méta symptôme ».

Devenir enseignant d'EPS, pour moi, n'est-il pas alors l'occasion de me livrer devant les élèves, de mettre en jeu ma subjectivité, d'assouvir des pulsions ou de « jouir de la langue » pour reprendre une formule de Lacan (1966a). Jean Christophe, un des cas étudiés dans l'ouvrage de Blanchard-Laville (2001) a d'ailleurs cette belle formule : « On s'aperçoit que le choix d'une place d'où on est contraint de parler, comme celle du professeur, peut parfois marquer une grande difficulté à prendre la parole ailleurs ». Puisque nous sommes intimement des « parlêtres » selon Lacan, il n'est pas difficile de se rendre compte qu'il est perturbant pour le sujet d'être privé de cette parole. Labridy (1997) décrit également la relation entraineur-entraîné dans le domaine sportif comme étant de moins en moins intime et perturbée par d'autres acteurs comme les kinés, les journalistes. L'entraîneur en question affirme aussi que « tous ces autres m'empêchent de lui dire ce que j'ai à lui dire ». Je peux alors penser que dans la recherche d'une « jouissance du blabla » (Lacan, 1966a), « devenir enseignant » pourrait être un « symptôme idéal » (cf V.2.) dans la mesure où aucun autre acteur dans la classe ne perturbera la communication entre l'enseignant et les élèves. Bonnet (2016) cite Dolto selon laquelle le désir est essentiellement « désir de communication » et qu'il est toujours en devenir, or, le métier d'enseignant est un métier de communication constante avec beaucoup d'interlocuteurs variés, un métier peut-être idéal pour satisfaire son désir. Pierre dans l'ouvrage de Bonnet (2015) devient enseignant, « cela reposant sans doute sur sa conviction que sa survie à une grave maladie d'enfance était due à une vraie capacité à communiquer et à se faire comprendre ».

Partant du postulat que la jouissance est liée à l'interdit, à l'impossible. Ainsi, il y aurait également dans le métier d'enseignant une « jouissance du blabla » dans le sens où il n'y a pas de communication finie, totalement efficace, Lacan (1966a) parle d'ailleurs d'un « blabla », une communication qui ne repose pas avant tout sur son contenu et son assimilation par les élèves. Il y aurait alors une « jouissance du blabla », dans l'impossibilité de le transmettre ou dans l'impossibilité qu'il soit totalement utile, éducatif. Ainsi, cette idée se retrouve dans les propos de Bigeault (1978) qui remarque « une oscillation chez l'éducateur entre un pôle, fait d'espérance, de rêve, d'une communication nourrissante chez l'élève, et un deuxième, où le désenchantement provient de la conviction de l'impossibilité de la réaliser ».

En lien avec ce « lieu de fuite » dans « la jouissance du blabla », l'enseignant peut être entendu comme l' « enseigneur », ou l' « en seigneur ». Cela renvoie au concept du maître – et nous parlons encore de maître au premier degré notamment – qui sait tout, sorte d'identité divine à laquelle les élèves sont soumis. Cet « en seigneur » est d'ailleurs un « pédagogue » c'est-à-dire celui dont les autres « marchent dans les pas » ce qui rappelle encore la soumission des élèves et la dépendance du « blabla » à l'enseignant pour eux, qui ne peuvent que marcher dans ses paroles, dans son savoir, dans ses pas. Finalement, l'enseignant-seigneur-pédagogue est celui qui parle, les élèves sont ceux – et c'est d'autant plus vrai en France – qui se taisent, il a le pouvoir, l'emprise, il est institué, il est capable de donner le savoir et les autres non, comme le prêtre est capable de bénir, et les autres non.

Pour développer à nouveau ce « lieu de fuite » en tant que « jouissance du blabla », pour ajouter quelques éléments à ce présupposé de la communication, il m'est apparu intéressant d'évoquer aussi l'écriture. Angot s'exprimait dans l'émission « c'est à vous » (France 2 le 5 septembre 2018) est disait « ça ne m'intéresse pas du tout de vivre si je ne peux pas écrire ». Elle fait donc de sa vie, l'écriture. L'enseignant d'EPS ne peut-il pas donc faire de sa vie, la communication et le parler ? Voire même le parler et le « blabla » sous toutes ses formes, y compris l'écrit ? En effet, devenir enseignant c'est aussi inconsciemment se donner l'opportunité de continuer à écrire à la main tous les jours. C'est même apprendre aux élèves à écrire à leur tour. Certaines sciences se basent ainsi sur l'écriture de la calligraphie elle-même comme élément psychologique. Devenir enseignant c'est avoir un contact avec les livres, le CDI, la bibliothèque, c'est écrire aux parents, écrire sur les relevés de notes, c'est avoir des collègues de français et de littérature. Tout cela pourrait aller éventuellement dans le sens inconscient d'une « jouissance du blabla » sous toutes ses formes, l'occasion de s'exprimer et donc de parler un peu de Soi à travers beaucoup de moyens variés de communication et de destinataires variés eux aussi. J'ajouterai que devenir enseignant est aujourd'hui aussi, passer

par des études et des épreuves qui donnent beaucoup l'occasion d'écrire et donc de se raconter et s'écouter inconsciemment là aussi. Enfin, remarquons que les écrivains sont souvent des sujets réservés, introvertis (Jung, 1968), et parfois des sujets qui trouvent dans l'écriture un « lieu de fuite » à leur « jouissance du blabla », l'écriture, un lieu idéal où ils peuvent écrire, gommer, recommencer, contrairement à leur oralité parfois laborieuse.

Dans cette même veine d'idée, le « lieu de fuite » se rapproche de l'idée de « désir projet » qu'évoque Bonnet (2016). Elle explique que l'objet du désir dans ce cas « s'est imposé à l'occasion d'un raté, d'un accident, d'une épreuve, d'un deuil survenu au cours de la constitution du psychisme quand l'enfant était confronté à un danger réel (…) cet objet lui a permis de surmonter l'épreuve et il s'y est cramponné comme une bouée de survie ». Ainsi, la communication dans le métier d'enseignant pour moi pourrait encore une fois constituer un « objet lieu de fuite » puisque j'aurais trouvé dans ce parler, une réponse faisant de mon devenir un « symptôme bouée ». Communiquer, séduire, enseigner sont autant d'exemples de potentiels « bouées de secours » pour le sujet à trouver dans ce « devenir enseignant ».
Par ailleurs, apprendre que je deviens enseignant d'EPS en fonction de mes traumatismes et mieux les cerner peut me permettre d'être moi-même plus à l'aise avec eux. En effet, je n'ai jamais levé le voile sur ma vie psychique autant qu'aujourd'hui j'ai pu le faire dans mon implication par exemple ou bien que durant mon oral de présentation de ces travaux. (cf II.) Le fait même de réfléchir à cette question de recherche longuement et au fil des lectures, me permet d'y répondre quelque part puisque comme l'affirme Ciccone (2013) « la situation s'améliore d'abord parce qu'elle est pensée ».

Encore en lien avec cette « jouissance du blabla » dont parle Lacan (1966a), je remarque que je ne vis que dans les interactions et je semble les chercher sans cesse, pour parler notamment. Lorsqu'on parle, on se parle un peu. Ainsi, je me rends compte que je pratique des sports collectifs ou dans des salles bondées, je poursuis des études pour devenir enseignant d'EPS durant lesquelles les travaux en groupes sont nombreux et les écrits aussi, lesquels m'incitent à communiquer, notamment parce que les écrits du concours cherchent à voir qui je suis aussi. L'enseignant d'EPS est en ce sens aussi celui qui interagi énormément avec les élèves, il a particulièrement l'occasion de parler. Enfin, je m'intéresse de plus en plus à la communication et je mène cette recherche dans cette discipline qui me permet de mener des entretiens privilégiés avec un sujet, de longues séances qui m'invitent particulièrement une nouvelle fois à m'exprimer et parler en déployant la parole de l'autre.

Cette étude me permet d'assouplir mes désaccords intérieurs car « les mots apaisent les maux » et il faut dire qu'il y a eu beaucoup de mots de ma part, dans ce premier mémoire de

ma vie. Sénèque disait qu' « en enseignant, les hommes apprennent », j'aimerais défendre qu'en « en saignant, les hommes apprennent ». Il est possible que j'accepte mieux aujourd'hui mon passé et que j'en sois fier ; que je le revendique, plutôt que je sois touché par d'éventuelles critiques à son propos. En extrapolant, je suis aujourd'hui sûrement plus susceptible d'éviter un « acting out » , une « mise en acte », dont le caractère est auto agressif ou hétéro agressif envers moi ou quelqu'un d'autre comme le professeur, l'élève ou les autres membres du groupe ; une conduite motrice qui expulse hors du sujet ce qui paraît une menace interne pour lui (Montagne, 2012) en lien avec les événements traumatisants que j'ai pu connaître.

In fine, j'ai pu rassembler ici quelques-unes des pièces d'un puzzle complexe en cherchant quelles peuvent être les causes de mon « devenir enseignant », un puzzle qui s'étale mais dont il manquera toujours des pièces.

XII. PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES

Cette étude vise également à aider concrètement les enseignants et les étudiants, elle a un objectif professionnalisant et formateur. Elle se sert du champ psychanalytique pour apporter des réponses dans celui de l'éducation ce qui fait écho à Blanchard-Laville (1999) qui dit que « l'efficace d'une approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation nous semble aujourd'hui incontestable ». Cette étude tente de vous apporter un éclairage et des éléments de réponses à votre propre « devenir enseignant », que vous soyez étudiant en formation, enseignant expérimenté, que vous viviez votre « adolescence professionnelle » (Bossard, 2009), ou bien encore que vous embrassiez la carrière d'enseignant suite à une réorientation professionnelle. A ce sujet, de plus en plus d'enseignants embrassent cette carrière suite à une réorientation. (Tigchelaar et ses collaborateurs, 2010). Au filtre de cette étude, ces sujets ont potentiellement eu plus d'occasions de vivre des traumatismes au cours de leur vie de pré-enseignant ou de pré-en-saignant les guidant vers ce métier ; de même, cette réorientation, aussi difficile qu'elle soit lorsque le sujet est un adulte avec une vie (de famille) stable semble être d'autant plus un « choix » inconscient puissant, qui mérite ce changement de vie radicale, d'un « devenir enseignant » fondamental pour le sujet.

Cependant, il convient de rester humble sur l'apport de cette recherche qui ne demeure être qu'une pièce d'un grand puzzle. Néanmoins, Ciccone (2013) explique qu'en science, « les connaissances positives sont toujours provisoires » parce qu'un jour elles seront réfutées et que « seules les réfutations sont logiquement convaincantes » c'est pourquoi les réponses de ma recherche sont elles mêmes des possibilités et non des réponses arrêtées et certaines notamment aussi parce que « le sens que dévoile l'interprétation est un sens potentiel » (Ciccone, 2013) De même, puis-je considérer que devenir enseignant en tant que symptôme de traumatismes n'est pas en soi, la réfutation des idées reçues selon lesquelles nous devenons enseignants pour les raisons conscientes et communes que nous nous imaginons ?

Quoi qu'il en soit, cette étude vise à apporter des éléments explicatifs au « devenir enseignant » inconscient de chacun. Jung (1986) affirme que « plus on prend conscience de soi-même, grâce à la connaissance que l'on en acquiert petit à petit, et grâce aux rectifications du comportement qui en découlent, plus s'amincit et disparaît la couche de l'inconscient personnel ». Alors, au sein de mes travaux, j'espère vous permettre de faire s'amincir – car disparaître me paraît impossible – cette couche d'inconscient personnel qui vous concerne

intimement dans votre « devenir enseignant ». Ainsi, l'entretien entre autre peut dire quelque chose sur la part que le sujet prend dans ce qui lui arrive et lui permettrait d'en tirer les conséquences. Enfin, ces travaux, qui partent de l'intérêt accordé aux dires d'un sujet, enseignant d'EPS de terrain, font écho à la réflexion selon laquelle : si les enseignants se nourrissent de recherches, il faut aussi que les recherches se nourrissent du terrain.

XII.1. Retrouver le désir d'enseigner, d'en saigner.

Dans le cas d'un enseignant souhaitant abandonner le métier ou se questionnant sur son sens par exemple. En effet, à l'instar de Blanchard-Laville (2001), « les facteurs qui font basculer l'élève vers l'échec ou le surinvestissement sont souvent de même nature », je ne peux alors pas m'empêcher de penser que cela est aussi vrai pour les enseignants. Je peux gager que la compréhension des traumatismes vécus antérieurement qui inconsciemment les guident à devenir enseignants peuvent être source de désir retrouvé, à poursuivre ce métier extraordinaire. Freud (1900) définit le désir comme « toute forme de mouvement en direction d'un objet dont l'âme et le corps subissent l'attrait ». Pour l'auteur, le désir est un fil qui traverse et qui noue le passé, le présent et l'avenir, je comprends ici qu'il s'agit de retrouver le chemin de ce fil en se souvenant grâce à cette étude des instants qu'il traverse et retrouver ainsi pour aujourd'hui et demain, le chemin qu'il doit maintenant parcourir.

Je rappelle aussi que l'enseignant « en crise » qui souhaite abandonner est un enseignant étymologiquement dans une période de « choix » et de « décision » (cf III.3.), les origines grecques du mot « crise ». La vie n'est-elle pas de plus une succession de crises ? Morin (2016) écrit à ce sujet que **«** plus la crise s'approfondie et dure, plus elle suscite une recherche de solutions de plus en plus radicales et fondamentales » et que « la recherche peut aller au-delà de la réforme et entraîner une restructuration, une « révolution » ». Notons au passage qu'un des idéogrammes en chinois du mot crise signifie « opportunité ».

J'ouvre un aparté ici pour me questionner. L'enseignant qui souhaite abandonner parce qu'il ne donne pas de sens à son métier, ne peut-il pas être traumatisé par son « devenir enseignant » ? Ne peut-on pas concevoir qu'un sujet qui vit le désir d'un autre, qui devient enseignant pour l'autre, comme Marie avec sa mère, puisse se retrouver traumatisé dans un conflit interne puisqu'il vit la vie d'un autre ? Ainsi, si devenir enseignant peut être le symptôme d'un traumatisme, ne peut-il pas être aussi le traumatisme d'un symptôme, c'est-à-dire l'élément déclencheur qui conduit à l'abandon du métier ?

Ne serait-il pas simplement pour vous le moment de choisir, de faire votre révolution, de décider de découvrir ce qui vous pousse inconsciemment et intimement vers ce métier qui ne vous satisfait plus pour des raisons conscientes que vous vous étiez imaginées ? Il s'agit finalement aussi dans cette étude de « mieux connaître pour mieux comprendre et mieux comprendre pour mieux aimer » devenir enseignant. (Fize, 2006).

Aussi, Goslin (2009) tient ces propos au sujet de l'enseignant qui souhaite abandonner son métier : « certains enseignants vont enfin se focaliser sur un aspect négatif (même mineur) des situations qu'ils vivent pour en extrapoler une évaluation globale, scotomisant les autres aspects contradictoires par rapport à ce point de vue négatif dont ils deviennent incapables de se libérer ». Horenstein (2006) montre lui qu'un tier des enseignants déclarent un état anxieux, un sur dix sont en dépression, et il précise que les maladies du stress sont plus fréquentes chez les enseignants que dans la population générale. Pour cela, mon étude vise à chercher en nous de vraies raisons intimes, profondes et sensibles qui nous ont poussé à devenir enseignant en tant que symptôme de traumatismes et que nous avons oubliées, enfouies sous des détails négatifs du quotidien. Ce « devenir enseignant », si nous avançons chacun dans notre introspection, peut se révéler par exemple être une solution confortable et positive, un « lieu de fuite » (cf III.16) à des traumatismes qui eux valent plus la peine d'être reconnus que ces détails qu'évoque Goslin (2009).

En cela, ce travail sur soi que chacun de nous peut réaliser renvoie à la quatorzième compétence du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 13 juillet 2013 (BO 2013) « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et plus précisément à la sous compétence « réfléchir sur sa pratique, seul et entre pairs, et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ».

Je peux gager qu'en comprenant ce mécanisme, le sujet revoit l'enfant ou l'adolescent blessé qu'il a été et ses réelles raisons subjectives de devenir enseignant. Aussi, Blanchard-Laville écrit, concernant les nombreux groupes de parole qu'elle met en place : « Combien de situations (…) ont ainsi pu être dénouées en faisant revivre le soi élève du professeur ? ». Aussi je conclurai avec une réflexion de Ubaldi (2007), enseignant chercheur de terrain éloigné du champ psychanalytique et qui pourtant sait très bien rappeler que « le désir de transmettre se nourrit d'un rapport intime aux savoirs que l'on enseigne et avec lesquels on entretien une relation de proximité particulière, jamais totalement élucidée, et qui plonge au plus profond et au plus complexe de notre histoire singulière ».

XII.2. Retrouver le sens

Je souhaite que mon étude serve d' « autoanalyse de pratiques » pour certains parce que réfléchir à sa pratique et à ses choix, profondément peut permettre de se souvenir des vraies raisons qui nous ont poussées un jour à devenir enseignant et qui se sont trouvées ensevelies sous de nouvelles explications plus artificielles que chacun se construit au fil du temps pour expliquer son « devenir enseignant ». Je n'hésiterais pas à parier que si chaque année vous répondiez à cette question « pourquoi veux-je devenir enseignant ? », vos réponses varieraient et peut-être entreraient en contradiction et pourtant, vous en étiez intimement persuadés au moment où vous l'aviez écrit. Le BO 2013 demande d'ailleurs à tout enseignant de « réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. »

Retrouver en soi le sens profond de son « devenir enseignant » subjectif, peut participer à « tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative » (BO 2013) si nous considérons que la perte de ce sens a des effets néfastes cognitivement, affectivement et relationnellement dans la pédagogie même de l'enseignant « en décrochage ».

Regarder son « devenir enseignant » comme un symptôme au sens de Forget (2009), un symptôme qui n'est plus organisé « comme une demande d'aide du sujet pour obtenir un soulagement de sa souffrance » mais plutôt comme une solution, positive, un « lieu de fuite » c'est aussi retrouver le sens c'est-à-dire selon le dictionnaire Larousse : la direction, savoir où je vais parce que je sais d'où je viens ; la sensation, réutiliser mes sens avec moins d'angoisses et de questionnement , être plus apaisé car les mots apaisent les maux et car je sais un peu du pourquoi je d'eux vient enseignant ; et enfin la signification parce que ce devenir enseignant en tant que « lieu de fuite » par exemple veut à nouveau dire quelque chose pour nous. Il signifie, il est signifiant, et significatif, c'est-à-dire qu'il nous parle, et qu'il a un poids important.

« Rarement un métier autre que celui d'éducateur n'amène celui qui l'exerce à se remettre totalement en cause » (Postic, 1979).

XII.3. Relativiser au jour le jour

Un autre apport de ma recherche pourrait être celui d'apprendre à l'enseignant à prendre en compte sa subjectivité et à se savoir intimement impliqué dans l'échange pédagogique notamment. Effectivement, un enseignant qui se fait insulter ou malmener par un

élève est susceptible de prendre du recul et de moins se laisser submerger par ses émotions en réagissant spontanément s'il se rappelle des vraies raisons qui l'ont mené à devenir enseignant. Etre capable de faire preuve de ce recul est une démonstration de l' « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (sixième compétence du B0 2013).

Prendre conscience des raisons subjectives qui nous poussent à faire quelque chose pourrait peut-être nous aider à relativiser devant certains échecs ou certaines contrariétés finalement peu importantes au regard de notre réelle motivation à embrasser ce métier.

XII.4. Mieux guider et accompagner l'élève dans son orientation

Enfin, comprendre que devenir enseignant pourrait être un méta-symptôme de traumatismes antérieurs participerait à une meilleure compréhension et à un meilleur suivi des élèves, notamment en ce qui concerne l'orientation ; sujet auquel chacun d'entre nous se doit d'accorder une importance et une sensibilité particulière. Chaque enseignant doit d'ailleurs selon la cinquième compétence du BO 2013 « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » qui par définition ne se termine pas et continue à concerner chaque enseignant, au-delà de la fin d'une année scolaire.

Par exemple, il est important pour moi de penser que mon « devenir enseignant » a un lien possible avec mes traumatismes vécus lors de mon adolescence entre autres, période à laquelle je séchais régulièrement des cours et où mon travail et mes notes restaient à désirer. L'intérêt de cette réflexion est de ne plus enfermer l'élève dans une orientation souvent définitive, subie et lourde de conséquence qui se base sur ses résultats ou son attitude à un instant « t » pouvant être liés à des traumatismes qu'il vit à ce moment précis. Une telle orientation peut être ressentie comme une double peine ; ce pourquoi certains élèves se voient pénalisés à un moment donné peut constituer plus tardivement, si nous leur laissons du temps, une inépuisable motivation les guidant vers leur « d'eux venir » et non vers un « devenir » qu'il leur est attribué. Lorsque l'élève lutte déjà pour faire face à ses traumatismes, il est difficile pour lui de lutter pour assurer sa scolarité mais il sera en mesure de le faire plus tard, à condition de ne pas avoir été enfermé entre temps dans un « devenir » qui n'était pas le sien. Mes traumatismes m'ont causé en effet des symptômes qui n'entraient pas en corrélation avec les attentes de l'école à un moment donné mais ils m'ont aussi permis bien plus tard de prendre un chemin « symptôme » plus valorisant.

XII.5. Garder une âme d'élève

Une dernière pensée va également aux étudiants qui comme moi s'engagent à devenir enseignant mais peuvent lorsqu'ils y réfléchissent peiner à trouver des raisons convaincantes à ce devenir. Ils sont passionnés, au sens large, par l'enseignement, ils ressentent une grande envie d'y aller, mais rien dans leur entourage ne les voue à devenir enseignant ou à se spécialiser en EPS par exemple. Et bien peut-être qu'ils se reconnaîtront eux aussi dans mon étude et trouveront certaines réponses qui les amèneront à retrouver une partie de leur « soi enfant » au moment de ce traumatisme, ce moment où le « choix » professoral a été fait, à leur insu. Peut-être d'ailleurs qu'ils parviendront à continuer à faire vivre en eux ce « soi enfant » ou ce « soi élève » au jour le jour dans leur métier et cesseront de s'en éloigner et de le renier, se rapprochant ainsi un peu plus de leurs propres élèves certainement.

Etre capable de garder cette sensibilité, cette humanité est à mon sens au centre de la pédagogie et aide l'enseignant à « accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement approprié » (première sous compétence de la sixième compétence du référentiel de 2013). L'enseignant choisit de s'identifier et de se rapprocher de ce que sont les élèves pour mieux les comprendre et les accompagner, sans pour autant abandonner son statut et sa posture d'enseignant au lieu de s'obstiner à creuser le fossé qui les séparent ce qui ne peut que rendre plus difficile la relation pédagogique qui les lie.

« La psychanalyse offre la possibilité d'interroger ce qui se passe dans le champ pédagogique et engage l'éducateur à se découvrir dans son rapport à l'élève » (Postic, 1979)

XIII. CONCLUSION

« Sans doute la force de continuer à écrire nous vient-elle de la certitude intérieure que c'est une façon de traverser les épreuves du temps, de caractériser la souffrance consécutive aux pertes et aux deuils que nous devons surmonter. » (Blanchard-Laville, 2001)

Je pense qu'au sein de ce travail, je pourrais écrire que « sans doute, la force de devenir enseignant et de continuer à le rester nous vient-elle de la certitude intérieure que c'est un symptôme, une façon de traverser les traumatismes passés et à venir ». J'espère avoir pu amener en effet quelques éléments de réponses montrant que potentiellement, devenir enseignant relève du symptôme voire même d'un « méta-symptôme ».

J'aimerais pour conclure cette recherche revenir sur la phrase de Mr F. Mitterand prononcée le 12 février 1989 dans l'émission « sept sur sept » sur TF1. Il affirmait que « être enseignant, ce n'est pas un choix de carrière, c'est un choix de vie ». Cette phrase trouve un écho particulier suite à cette étude. En affirmant cela, le président Mitterand sous-entendrait que le « choix » professoral est bien plus qu'un choix professionnel. Il est un « choix » de vie, un « choix » en fonction de notre vie. Je peux alors considérer que mon étude s'inclue dans cette vision du métier puisque selon moi, devenir enseignant et plus particulièrement enseignant d'EPS peut être considéré comme un symptôme de traumatismes vécus antérieurement. En somme, devenir enseignant peut bel et bien être un « choix » de vie, un « choix » pour la vie et en fonction de la vie ou plutôt par vie elle-même puisqu'il est inconscient et indispensable pour le sujet, en tant que son symptôme, en tant que la solution particulière qu'il y trouve. A propos du choix, Spinoza (1674) écrit : « J'appelle libre, (…) une chose qui agit par la seule nécessité de sa nature », « contrainte, celle qui est déterminée par une autre à exister ». Ici, selon ma recherche, nous devons nuancer la notion de « choix » car le sujet est « contraint, déterminé par un autre », son inconscient, à devenir enseignant. Je pourrais ainsi parler d'un « choit » professionnel selon moi puisque le sujet « choit », du verbe choir, il tombe enseignant, malgré lui, comme il tombe amoureux.

Une des finalités de cette étude était donc de sensibiliser les enseignants et les étudiants sur ce « choix » professoral. Il me semble intéressant que chacun des lecteurs de ce travail puisse réfléchir sur le fait qu'il existerait des raisons plus profondes à leur « devenir enseignant ». De surcroît, un enseignant d'EPS ne choisirait pas de devenir enseignant d'EPS seulement parce qu'il aime cette discipline, un enseignant ne deviendrait pas enseignant de mathématiques seulement parce qu'il apprécie cette discipline. Je considérerai ces raisons comme des raisons « de surface », il y a de profondes explications à apporter au fait d'apprécier particulièrement

l'EPS ou les mathématiques, des raisons spécifiques au vécu de chacun et peut être ici, spécifiques à des événements traumatiques.

J'ai finalement voulu montrer ici que devenir enseignant et plus particulièrement enseignant d'EPS peut représenter un « méta-symptôme » en lien avec ses traumatismes. Les traumatismes influenceraient inconsciemment le sujet et le guideraient à son insu vers ce métier, comme « pensement » éventuellement ou « lieu de fuite » pour reprendre certaines idées déjà évoquées.

Je conclurai en rappelant que mon étude apporte quelques éléments de réponse à ma question, quelques pièces à ce grand puzzle mais que le dessin de ce puzzle change en fonction de la subjectivité de chacun. J'ai étudié ici un cas particulier et j'ai cherché aussi à répondre personnellement à cette question mais les pièces à ajouter au puzzle sont différentes pour chacun d'entre nous. Cette étude apporte des éléments de réponses mais elle apporte aussi des questions, qui vous/nous aideront à trouver de nouvelles pièces à ce puzzle. Paul Valéry (1974) écrit qu' « un enseignement qui n'enseigne pas à se poser des questions est mauvais », questionnons nous. En ce sens, il sera important pour moi de continuer mes investigations et il sera intéressant d'étudier d'autres cas pour mieux décrire le solide lien existant chez certains sujets entre leurs traumatismes et ce « choix » professoral ou devrais-je dire peut-être maintenant ce « choix de vie ».

XIV. BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne,* Paris : ESF.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche,* Bruxelles : De Boeck.
- Albero, B. (2010). *L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner*. Dans B. Albero et N. Poteaux. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Maison des Sciences de l'Homme*, 15-25, PraTICs.
- Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient,* Paris : Dunod, 1999.
- Assoun, P-L, Bonnet, G, Bouchet-Kervella, D, Hatzfeld, M, Schneider, M, *Le désir, l'objet qui nous fait vivre,* Paris : In press, 2016.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique,* Paris : Vrin, 1978.
- Bartz, J-A, Tchalova, K, Fenerci, C. (2008). *Reminders of social connection can attenuate anthropomorphism, A replication and extension of Epley, Akalis, Waytz and Cacioppo,* (en ligne, consulté le 11 août 2018) https://doi.org/10.1177%2F0956797616668510
- Basco, L. (2000). *Des motivation de départ de l'enseignement du premier degré à l'implication dans la carrière.* Paris : INRP.
- Bigeault, J-P, Terrier, G. (1978). *L'illusion psychanalytique en éducation,* Paris : PUF.
- Bion, W. (1977). *Une mémoire du futur, Le passé au présent,* Lyon : Césura, 1989.
- Blanchard-Laville, C. (1999) L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C, Nadot, C. (2000). *Malaise dans la formulation des enseignants,* Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance,* Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C, Chaussecourte, P, Hatchuel, F, Pechberty, B. (2005), Recherche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Bloch, M. (1949), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien,* Paris : Armand Colin.
- Book, C, Byers, J, Freeman, D. (1983). Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live, *Journal of Teacher Education,* Vol 34, 1, 9-13.
- Bokanowski, T. (2010), Du traumatisme au trauma, les déclinaisons cliniques du traumatisme en psychanalyse, *Psychologie clinique et projective,* 9-27.
- Bonnet, G. (2015). *La vengeance,* Paris : In press.

- Bossard, L-M. (2000). *La crise identitaire,* dans Blanchard-Laville, C, Nadot, S, *Malaise dans la formation des enseignants,* Paris : L'Harmattan, 97-146.
- Bossard, L-M. (2009). Enseignants débutants : de l' « adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle », in *Cliopsy,* 2, 65-77.
- Bouychou, M, Costantino, C, Platiau, J. (2013). Du traumatisme aux voies thérapeutiques possibles, in *Clinique,* 5, Paris : ERES, 2013.
- Broccolichi, S. (1995). *Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire,* Paris : Presses de Sciences Po.
- Brousse, M.H., Terrisse, A., Sauret, MJ., Labridy, F., (1997), *Sport, psychanalyse et science,* Paris : PUF.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie,* dans *Que sais-je,* Paris : PUF, 2012.
- Bruinsma, M, Jansen, E. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service tachers' intentions to remain in the profession?, *European journal of teacher education,* Vol 33, 2, 185-200.
- Canguilhem, G. (1970). *Du singulier et de la singularité en épistémologie biologique. Etudes d'histoire et de philosophie des sciences,* Paris : Vrin.
- Carnus, M-F, Terrisse, A. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ?*, Bruxxelles : De Boeck.
- Castarède, M.-F. (1983) *L'entretien clinique à visée de recherche*. In C. Chiland, *l'entretien clinique*. Paris, PUF.
- Ciccone, A. (2013). *L'observation clinique*, Paris : Dunod.
- Cifali, M. (1999). *Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable,* dans *Le portique,* (en ligne, consulté le 15 juillet 2018), https://leportique.revues.org/271 .
- Clavier, B. (2014). *Les fantômes familiaux*, Paris : Petite biblio Payot.
- Dejours, C. (1993). *De la psychopathologie à la psychodynamique du travail,* Paris : Le centurion.
- Danvers, F. (2010). Autour des mots de la formation clinique, *Recherche & Formation,* 63, 105-116.
- Duclos, K. (2003). Adolescence et sport de haut niveau. Une rencontre à l'extrême du corps. 1re biennale de l'AFRAPS, Éducation pour la santé, Université du Littoral.
- Duparc, F. (1989). D'un manque à l'autre ou les vertus d'un couple théorique, *Revue française de psychanalyse,* Paris : Presses universitaires de France.
- Duvillard, J. (2016). *Ces gestes qui parlent*, Paris : ESF.

- Filloux, J. (1987), Note de synthèse, psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique, *Revue Française de Pédagogie*, 81, 69-102.
- Filloux, J. (1989), *Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique, Revue Française de Pédagogie*, 87, 59-75.
- Forget, J-M. (2009). *Les symptômes ne sont plus des symptômes*, Paris : ERES.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation du rêve.* Paris, Points, 2013.
- Freud, S. (1914). *Pour introduire le narcissisme,* Trad Berger, D, Laplanche, J. (1970), Paris : PUF.
- Freud, S. (1915). *Pulsions et destins des pulsions,* Paris : Payot, 2018.
- Freud, S. (1919). Doit-on enseigner la psychanalyse à l'université, in *Résultats, idées problèmes,* I, 237-238, Paris : PUF, 1984.
- Freud, S. (1920). *Au delà du principe de plaisir*. Paris, Payot, 1981.
- Freud, S. (1923). *Le Moi et le Ca,* dans *Essai de psychanalyse,* Trad Bourguignon A, 1981.
- Freud, S. (1924). *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Paris : Payot, 1966.
- Freud, S. (1926a). *L'interprétation des rêves,* Paris : Seuil, 2010.
- Freud, S. (1926b). *Inhibition, symptôme, angoisse,* Paris : Presses universitaires de France, 1993.
- Freud, S. (1929). *Malaise dans la civilisation,* Trad *Odier, B,* Paris : PUF, 1989.
- Freud, S. (1933). *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris : Gallimard, 1971.
- Freud, S. (1934). "La negation", Trad Hoesli, H, in *Revue Française de Psychanalyse*, 2, 174-177.
- Freud, S. (1939). *L'homme Moïse et la religion monothéïste,* Paris : Gallimard, 1986.
- Freud, A. (1972). *Le Moi et les mécanismes de défense,* Paris : PUF. Chap. IX.
- Freud, S (1933). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse,* Paris : Gallimard.
- Fize, M. (2006). *L'adolescent est une personne,* Paris : Seuil.
- Gaubert, R. (2003). Syndrôme d'épuisement, *Cahiers pédagogiques*, 412, 18-19.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif.* Paris, ERES.
- Godelier, M. (2008), *L'énigme du don,* Paris : Fayard.
- Goslin, P-G. (2009). Les enseignants face aux élèves, *Dialogue*, 33-45.
- Green, A. (2007). Langage, parole, psychanalyse et absence, *Revue française de psychanalyse*,71, 1461-1471.
- Gueguen. P-J. *Eléments pour l'analyse du symptôme,* (en ligne, consulté le 12 janvier 2018), http://www.wapol.org/ornicar/articles/164gue.htm.
- Hall, E-T. (2014). *La dimension cachée,* Paris : Points.

- Heimann, P. (1949). *Le contre transfert*, Paris : Navarin, 1987.
- Heimann, P. (1966), Certaines fonctions de l'introjection et de la projection dans la permière enfance, in *Développements de la psychanalyse*, p. 115-118.
- Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants,* Paris : PUF.
- Horenstein, J-M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignants du premier et du second degré : état des lieux, analyse, proposition,* Vol 1, Paris : Mutuelle générale de l'Education nationale.
- Huberman, A-M. (1989). Les phases de la carrière enseignante, *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- Hurstel, F. (1979). Carence en toute-puissance : la question du père, *Enfance,* 3-4.
- Jaurès, J. (1964), *L'esprit du socialisme,* Paris : Gonthier.
- Jones, E. (1997). *Théorie et pratique de la psychanalyse,* Trad *Sronck, A,* Paris : Payot.
- Jung, C-G. (1968). *Types psychologiques*, Ed. Georg editeur, 1997.
- Jung, C-G, (1986). *Dialectique du Moi et de l'inconscient,* Trad Cahen, R, Paris : Gallimard.
- Kaës, R. (2013). L'extension de la psychanalyse, *Cahiers de psychologie clinique*, 40, 47-69.
- Kant, E. (1763). *Les écrits*, in Kant, E. *Œuvres philosophiques,* Paris : Gallimard, 1980.
- Keefer, L-A, Landau, M-J, Rothschild, Z-K, Sullivan, D. (2012). Attachment to objects as compensation for close others' perceived unreliability. *Journal of experimental social psychology*, 48, 912-917.
- Klein, M., Isaacs, S. (1952a), *Développements de la psychanalyse*, Paris : PUF, 1980.
- Klein, M.. (1952b). Les origines du transfert, *Revue Française de Pédagogie*, 3, 914-924, 1984.
- Kohn, R-C, Nègre, P. (1991), *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Paris : Nathan.
- Krieshok, T, Black, M, Mackay, R. (2009). Career decision making : The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes, *Journal of vocational behavior,* Vol 75, 3, 275-290.
- Labridy, F, Montagne Y-F. (2011). *Au-delà du principe de plaisir : concevoir une autre satisfaction en EPS,* in G. Haye, *Le plaisir.* Collection Pour l'Action. Paris : EP.S.
- Labridy, F. (2017). Conférence ESPE Besançon. Non publié.
- Lacan, J. (1949). *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique.* Communication faite au XVIème Congrès international de psychanalyse à Zurich, le 17 juillet 1949.
- Lacan, J. (1953), *Le séminaire, Livre I, Les écrits techniques de Freud.* Paris : Essais, 1998.

- Lacan, J. (1959). *Le Séminaire, Livre VI, Le désir et son interprétation*. Paris : La Martinière, 2013.
- Lacan J. (1961-1963), *Le Séminaire IX, L'identification*. Paris : Association Lacanienne, 2007.
- Lacan, J. (1965). *La science et la vérité, Ecrits II,* Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1966a). *Les Écrits*. Paris, Seuil, 1997.
- Lacan, J. (1966b). *Allocution aux médecins : la place de la psychanalyse dans la médecine, Conférence à la Salpétrière,* dans *Cahiers du collège de Médecine,* 761-774.
- Lacan, J. (1966c). *Fonction et champ de la parole et du langage,* dans *Ecrits,* Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1968). *La Méprise du sujet supposé savoir,* I, Paris : Seuil, 31-41.
- Lacan, J. (1971). *Je parle aux murs,* Paris : Seuil, 2011.
- Lacan, J. (1973). *Le séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux*, Paris : Seuil, 2014.
- Lacan, J. (1974). *Le séminaire, Livre XXI, Les non-dupes errant,* Non publié.
- Lacan, J. (1976). *Le séminaire, Livre XXIV, L'insu que sait de l'une bévue s'aile à mourne,* Paris : Seuil.
- Lacan, J. (2005). *Le symbolique, l'imaginaire et le réel,* dans *Des Noms-du-Père,* Paris : Seuil.
- Lagache, D. (1949a). *Psychologie clinique et méthode clinique, L'évolution psychiatrique,* I, 155-178.
- Lagache, D. (1949b). *L'unité de la psychologie*, Paris : PUF, 1969.
- Lagache, D. (1955). *La psychanalyse,* Paris : PUF.
- Lantheaume, F, Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant,* Paris : PUF.
- Laplanche, J. , Pontalis, J. B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris : PUF, 2007.
- Legendre, P. (1985). *L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en occident,* Paris : Fayard.
- Lippi, S. (2012), *Transgressions. Bataille, Lacan,* Toulouse : ERES.
- Loridan-Ivens, M. (2008). *Ma vie balagan,* Paris : Robert Laffont.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher. A sociological study,* Chicago : The University of Chicago Press.
- Mader, S.S. (2010). *Biologie humaine,* Paris : De Boeck.
- Merle, P. (2017). *La democratisation de l'enseignement,* Paris : La découverte.
- Metltzer, D. (1984). *Le monde vivant du rêve,* Lyon : Césura, 1993.
- Miller, J-A. (1998). *Le partenaire symptôme, Leçon du 4 mars 1998,* Non publié.
- Millman, D. (2009). *Le guerrier pacifique,* Paris : J'ai lu.

- Montagne, Y-F. (2009). Pourquoi les jeux traditionnels en EPS apaisent le « Tohu bohu » dans les classes. Propositions de réponses depuis la psychanalyse, *STAPS, 84,* 57-75.
- Montagne, Y-F, Labridy, F, (2011), *Au-delà du plaisir : concevoir une autre satisfaction en EPS,* dans Haye, F, *Le plaisir,* Paris : EPS.
- Montagne, Y-F. (2011). Savoir y faire avec les élèves, repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas, *Revue des sciences de l'éducation,* Vol 37, 3, 507-541
- Montagne, Y-F. (2012). Elèves et professeurs, nouveaux inventeurs, à leur insu, *Revue adolescence*, 81, 659-671.
- Montagne, Y-F. (2017). *De la méthode impossible à l'a-méthode nécessaire : de quoi la demande de « La-une méthode pédagogique » par des enseignants stagiaires est-elle le nom ?,* Bruxelles : De Boeck.
- Montaigne, M. (1533-1592), *Les essais,* Paris : Gallimard, 2007.
- Morin, E. (2016). *Pour une crisologie,* Paris : l'Herne.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale,* Paris : PUF.
- Natanson, J. (2002). *Le désir d'enseigner, entre savoir et pouvoir*, Dijon : CRDP, http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Le-desir-d-enseigner-entre-savoir.html.
- Natanson, J. (2003). *L'enseignement impossible,* Paris ; Matrice.
- Nougue, Y. (2002). *L'entretien clinique,* Paris : Economica.
- Pechberty, B. (2003). *Apports actuel de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement, un éclairage fécond,* dans *Etudes de linguistique appliquée,* 265-273.
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire, *Revue Française de pédagogie*, 147, 79-90.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe,* Paris : ESF.
- Ponnou, S. (2014). *Lacan et l'éducation. Manifeste pour une clinique lacanienne de l'éducation,* Paris : L'harmattan.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative,* Paris : PUF, 2015.
- Rank, O. (2002), *Le traumatisme de la naissance*, Trad Jankelevitch, S. Paris : Payot.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris, Dunod.
- Rioux, A-F, Chevrolier, J-P. (2008). *Devenir enseignant : quels « choix » inconscients ? Etude de cas, Annales medico-psychologiques.*
- Rochex, J-Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité,* Paris : Presses universitaires de France.

- Rohrer, J-M, Egloff, B, Schmukle. (2015). *Examining the effects of birth order on personality, PNAS (Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America).*
- Rouard, J, (1976). Contre transfert et séduction, in *Revue française de psychanalyse,* 3, 413-442.
- Rozin, P, Royzmann, E-B. (2001). Negativity bias, negativity dominance, and contagion, in *Personnality and social psychology revue,* Vol 5, 286-320.
- Sauret, M-J, Alberti, C. (1995). *La psychologie clinique, histoire et discours,* Presses universitaires du Mirail-Toulouse.
- Spinoza, B. (1674). *Correspondance, Lettres à Schuller,* Trad *Rovere, M,* Paris : Garnier-Flammarion, 2010.
- Spinoza, B. (1667). *L'Ethique,* Paris : Folio, 1994.
- Tigchelaar, A ? Brouwer ? N, Vermunt, J. (2010). Tailor-made : Towards a pedagogy for educating second-career teachers, *Educational research review,* Vol 5, 2, 164-183.
- Toman, W. (2008). *Constellations fraternelles et structures familiales : leurs effets sur la personnalité et le comportement,* (en ligne, consulté le 15 juillet 2018) http://www.systemique.be/spip/spip.php?article368
- Ubaldi, J-L. (2007). *Les compétences,* Paris : Edition Revue EPS.
- Ubaldi, J-L. (2006). *L'EPS dans les classes difficiles. Entre fils rouges et lignes jaunes, Dossier EPS,* 64.
- Valéry, P. (1974), *Cahiers,* Tome II, Paris : Gallimard.
- Van Der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- Vigarello, G. (1980). *Le corps redressé,* Paris : Gallimard.
- Vohs, K et al. (2001). Bad is stronger than good, *Review of general psychology,* Vol 5, 4, 323-370.
- Watt, H, Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choixe : Development and validation of the FIT-choice scale. *The journal of experimental education,* Vol 75, 3, 167-202.
- Winnicott, D-W. (1953). *Transitional objects and transitional phenomena, Trough paediatrics to psycho-analysis,* Londres : Tavistock publications. Trad française de Kalmanovitch. (1969). *Objets transitionels et phénomènes transitionnes, De la pédiatrie à la psychanalyse,* Paris : Payot.
- Winnicott, D-W. (1959). *Le destin de l'objet transitionnel, Journal de la psychanalyse de l'enfant,* Vol 6, 15-24.
- Winnicott, D-W. (1971). *Jeu et réalité,* Paris : Gallimard, 1975.

- Winnicott, D-W. (2010). *Les objets transitionnels,* Paris : Petite biblio Payot.
- Wolff, F-C. (2012). L'influence du rang dans la fraterie sur le niveau d'éducation, *Informations sociales,* 173, 61-69.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Revue Recherche et Formatio*n, 50, 133-146.

XV. ANNEXES

XV. 1. Entretien 1

Marius
« Bonjour, merci d'être là. Je vais vous expliquer comment ça va marcher. En fait moi j'ai des questions et vous êtes libre de vous exprimer euh.. En fait y'a pas euh, vous répondez à ce que vous voulez, vous avez le droit de ne pas répondre, vous avez le droit de me dire : ça je ne veux pas.. En fait il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, je veux juste vous faire parler, c'est pour ça que c'est moi qui pose des questions et vous qui me répondez.

Marie
D'accord, d'accord.

Marius
Et moins l'inverse, moi je me centre sur vous et c'est vous qui allez m'apporter des réponses à ma question à moi. Du coup, l'étude elle est anonyme et n'st pas destinée à être publiée

Marie
Oui, c'est bien (Rire)

Marius
Et bin du coup le principe c'est trois entretiens euh d'environ 45 minutes, je les enregistre et les retravaille avec mon directeur de recherche et euh y'en a un quatrième pour que je vous présente les résultats de ce qu'on a fait et vous avez le droit de refuser d'entendre les résultats, enfin de me dire : je suis pas .. dans ce cas on fait un entretien pour parler de pourquoi vous ne voulez pas .. Enfin de votre contre les résultats.

Marie
Enfin contre c'est-à-dire euh que je pense que tu aurais mal analysé les choses c'est ça que tu veux dire ? Ou tu aurais pas retranscris ce que moi je pense ?

Marius
Bin voilà, y'en a qui, qui veulent pas savoir, qui

Marie
Ah ouais ?

Marius
Qui ont un peu peur ou des résistances ..

Marie
Ah oui, non.. ouais, non..

Marius
On verra plus tard ça.

Marie
Oui, chaque chose en son temps

Marius
Tout à fait. (Rire)
Par contre est ce que vous avez des questions vous, avant que moi j'en aie ?

Marie
Non enfin, non mais c'est juste toi par rapport à ton… M euh.. Ton Master M2 ?

Marius
Oui voilà à côté du concours on fait ça.

Marie
D'accord et en licence euh non ? Vous aviez déjà des mémoires à faire ?

Marius
Euh l'année dernière j'ai déjà fait un euh.. Un petit mémoire. C'était le début de ça.
Et donc pour commencer, tout d'abord je vais vous demander qu'est ce que vous pensez justement que je vais vous demander ? Qu'est ce que vous pensez que je veux savoir, que je cherche à savoir ?

Marie
Euh.. J'imagine euh.. Par rapport euh.. On est dans le domaine euh .. Du prof d'EPS et j'imagine euh qu'est ce qui a motivé, quelles ont été mes motivations pour être prof d'EPS et si y'a des choses extérieures qui ont fait que , euh voilà, qui ont fait euh quel a été mon choix par rapport à ça j'imagine. Qu'est ce qui aurait perturbé ça ou qu'est ce qui a fait que, qui a été, qu'est ce qui a influencé mon choix j'imagine.

Marius
Euh qu'est ce que vous entendez par euh.. Y'a des choses extérieures que vous m'avez dit ?

Marie
Ouais

Marius
C'est quoi ces choses extérieures ?

Marie
Et bah justement les choses de la vie euh, les … voilà , les accidents de la vie euh.. Voilà, qui font que euh .. la trajectoire euh elle se fait ou elle se fait pas et.. Comment tu rebondis après euh voilà, des épreuves de la vie en fait. Est-ce que tu reste dans ton schéma ou euh est ce que tu changes de direction en fait.

Marius
D'acc…

Marie

.. Quand je te dis épreuve de la vie c'est parc que c'est un peu ton.. Enfin moi, voilà, c'est un peu ton thème euh voilà, est ce que vous avez vécu des choses un peu traumatisantes qui ont fait que , voilà, ça vous a amené vers ce métier en fait, ou pas.

Marius
D'accord. Et du coup, si vous deviez vous présenter comme ça, en expliquant qui êtes-vous, globalement, vous me diriez quoi ?

Marie
Et bin donc voilà j'suis prof d'EPS j'ai eu mon CAPEPS en 95 euh.. Voilà j'ai toujours euh.. Voulu être prof d'EPS je suis très heureuse d'être prof d'EPS c'est vraiment voilà, un métier que j'affectionne particulièrement et pour lequel j'ai encore euh voilà, beaucoup de .. Comment on va dire.. D'enthousiasme et d'intérêt et de recherche sans arrêt de bien faire et de m'adapter à l'évolution des gamins parce que moi j'ai quand même vécu euh.. J'ai bien vu la transformation des gamins et pi aussi d'autres disciplines du coup euh.. voilà.. donc ça c'est ce côté-là et après euh pour en revenir plus au sujet moi j'suis issue d'une famille de sportifs, euh.. Mes frères j'ai deux frères et y sont tous dans les métiers du sport et ont été sportifs aussi dans différents domaines. Moi j'ai été volleyeuse au départ, alors voila ma taille ne m'a pas permis d'aller très loin (Rire) mais bon voilà j'étais dans l'équipe d'Alsace, j'ai fait les jeux de l'avenir à l'époque ..fin on a fait pas mal de choses quand même intéressantes mais euh.. Voilà et moi j'ai toujours euh voulu être prof d'EPS euh après j'ai euh voilà, ma mère a été malade pendant sept ans donc moi j'ai toujours vu ma mère … les souvenirs de ma mère c'était allongée, elle a eu un cancer des os donc elle pouvait plus bouger, elle a fait beaucoup de séjours à l'hôpital euh mes deux frangins comme ils étaient plus âgés que moi ils étaient internes donc j'ai vécu tout seul euh, toute seule, avec mon père pendant assez longtemps. Et assez seule parce que mon père allait… euh moi j'suis d'Alsace voilà donc euh j'habitais à Saverne et pi ma mère était hospitalisée à Strasbourg donc y'avait une demi heure de route donc mon père était pas souvent là l'soir enfin bref et tout ça pour dire que oui, ça a été… tu parlais de traumatisme , pour moi la mort de ma mère ça a été un traumatisme et en même temps euh.. On l'a jamais vécu … … comment dire euh on est d'une famille où on a jamais mal, où on est, on n'a pas l'droit d'être malade, moi j'ai un père militaire (Rire) euh qui a lui-même vécu beaucoup de choses euh.. Moi mon père il est né en 32 tu vois donc c'est déjà une génération qui a vécu la guerre euh.. ma mère était orpheline déjà donc elle a vécu longtemps en orphelina , euh donc mon père euh militaire mais y s'est comment on va dire euh… voilà.. Comment on va dire euh…. Il est allé dans la marine à 17 ans parce que dans sa famille ça allait pas, tout ça pour dire qu'il a perdu sa mère à la guerre, non mais tu vois j'veux c'était des générations déjà euh.. Nous on a pas été enfants roi euh nous on était élevés euh enfin à la dure euh enfin voilà quoi et … … du coup voilà j'sais pas pourquoi j'disais ça mais euh… voilà. Donc je sais plus où j'en étais?

Marius
Oui non mais c'est déj….

Marie
.. Enfin c'était par rapport à ta question à toi, et voilà, enfin tout ça pour dire que dans la famille on était tous sportifs et très compétition et fu coup euh chez nous tout se faisait euh au jeu quoi enfin la vaisselle se faisait au badminton, au jeux de cartes , au machin donc voilà j'veux dire tout était beaucoup lié euh si tu veux tout était au jeu et compétition quoi. J'veux dire on était très compet et voilà donc euh celui qui faisait la vaisselle c'est celui qui perdait quoi forcément enfin, voilà.

Marius
Et euh..

Marie
… Donc j'ai été élevée un peu dans cette euh voilà, dans cette euh voilà, dans ce .. voilà, milieu là sportif euh.. Où on a .. Ah oui c'est ça que je voulais dire on était dans une famille où on avait pas mal, où on avait pas l'droit d'être malade et euh.. Et donc euh à la mort de ma mère moi j'suis allée euh en cours euh au lycée normal, j'étais en seconde, au lycée normal et comme si de rien était et voilà c'est la seule fois où mon père ma prise dans ses bras non mais pour dire euh c'est.. c'était une famille euh voilà euh y'avait beaucoup d'amour euh mais c'est pas comme aujourd'hui ou comme moi j'ai pu être avec mes enfants , hyper tendre et tout ça quoi.

Marius
Immédiatement vous êtes allée euh.. ?

Marie
Ah ouais moi j'suis au lit euuuh .. Mère décédée dans la chambre d'à côté moi j'dormais à côté et le matin euh donc mon père euh fin t'façon j'dormais pas j'entendais, l'infirmière est v'nu tout ça … et donc euh voilà donc elle est décédée euh mon père m'a pris dans ses bras, il a dit ok, et pi après moi j'suis allé au lycée normal quoi pi l'soir j'suis rentrée et voilà ma mère était toujours à l'époque euh dans le lit et après les pompes funèbres sont v'nu fin bon bref mais voilà et tout ça pour dire c'est ça que je voulais te dire c'est que dans notre famille en fait euh.. mm .. heu.. Moi la… mort de ma mère ça a toujours été euh si tu veux .. euh .. enfui. Je .. on en a.. on parlait d'ma mère mais euh .. on.. On n'a jamais euh.. On devait euh.. tenir quoi. Fin j'sais pas comment dire on.. C'était pas possible qu'on s'écroule, s'était pas possible qu'on pleure trop enfin tu vois on était élevés dans ce truc là quoi. Donc euh.. Voilà . Moi tout ça, pour dire que voilà, tu m'demandais de m'présenter et j'vais arrêter pacrce que … et juste pour dire euh.. donc y'a … en fait moi je suis séparée y'a quatre ans donc hein j'suis mariée j'ai trois enfants, un grand voilà qui a 21 ans qui vient de rentrer dans la police, qui était sportif de haut niveau , qui a fait l'pôle espoir de foot, qui jouait au DFCO, ma fille Zoé qui f'sait aussi du foot, euh qui était, au centre de formation à l'OL enfin donc y ont tous été un peu et Tom aussi fouteux euh voilà, bon lui il est resté au RB mais du coup euh… euh.. J'sais plus c'que j'disais toujours mais donc voilà j'me suis séparée y'a 4 ans et en fait tout est r'venu et euh et seul'ment y'a quatre ans je me suis permise de me dire : ah ouais en fait j'ai vécu finalement quelque chose de difficile alors que pour moi je me disais toujours j'ai toujours une vie d'enfance heureuse euh, tout allait bien et tout ça alors que euh ya quand même des choses qui n'ont pas été, et notamment voilà j't'en avait parlé au téléphone rapidement euh voilà … euh…

Marius
Oui on va avoir le temps de ….

Marie
… Et moi euh tout était enfoui, ça là, cette histoire de l'entr.. d'entraineur là, je l'ai re.. C'est ressorti de.. euh.. Y'a quatre ans quand j'ai retrouvé une lettre euh de ma mère qui me disait : Pourquoi tu veux pas aller en stage de Volley euh c'est bizarre d'habitude tu vas tout l'temps , j'comprends pas euh et tout ça et quand j'ai lu ça euh ça m'a euh.. Tout est rev'nu quoi alors qu'avant tu vois la j'ai 47 ans, j'vais avoir 47 ans au moins de novembre, je.. je .. C'était quelque chose j'en avais même pas parlé à mon mari parce que c'était euh.. Black out quoi. Et cette histoire de lettre, bon j'étais déjà fragile parce que j'étais en séparation tout ça, bin c'est comme si t'avais une pelote de laine et hop

tu, tu tires un fil et pi en fait euh t'as tout qui vient et là tu t'rends compte que ouah finalement y'a des choses euh… (Rire, gêne) Voilà, y'a des choses…

Marius
D'accord, bah là j'sais plus trop quoi.. Si ! Qu'est ce qui a fait pour vous à votre avis que vous avez.. Enfin à part la lettre .. Que vous vous êtes mis à en parler, il y a quatre ans ?

Marie
Bin parce que euh.. Quand t'arrive à 40 ans, et que tes enfants euh sont partis depuis longtemps, que tu t'pose pleins d'questions j'pense que c'est la crise, fin on dit la crise de la quarantaine mais tu t'poses des questions par rapport à ta vie euh voilà moi j'ai toujours euh avancé en fait mais pasque , pasque depuis qu'j'suis gamine en fait j'ai pas eu choix, j'ai pas eu d'autres choix que d'avancer et que de me dire : bah t'façon la vie c'est ça quoi, je me retourne pas, je r'garde pas c'qui a, je.. j'ai pas de cicatrice fin voilà tout est enfoui (elle mime des chaines autour d'elle) et j'avance. Et y'a 4 ans euh.. Et bin euh, mes enfants sont parti, fin voilà, ils sont tous parti très très jeunes, et j'me suis r'trouvée comme ça et mon statut de mère euh.. J'me suis r'trouvée euh.. je savais plus où j'étais en fait, qui.. j'étais vraiment pasque et bin mes gamins avaient moins besoin de moi pasque toute la semaines ils étaient pas là et moi je .. j'ai eu comme un … (elle soupire) un p'tit coup euh de Trafalgar parceque euh je savais plus qui j'étais quoi, parce que je pouvais plus assumer ce rôle de mère, fin assumer, moins quoi. Moi j'veux dire j'étais euh avant euh , mes gamins ont toujours fait du sport, trois fois par semaines j'faisais des aller retour des machins, moi j'étais euh (elle mime le fait d'être droit, focus, avec des oeillères) comme ça quoi et du coup euh voilà y'a quatre ans, enfin ils étaient déjà parti avant mais euh j'me suis r'trouvée et ouah d'un coup euh qu'est ce qui s'passe enfin qui je suis euh, je m.. J'me sentais plus utile euh voilà pi dans mon couple pareil, j'me suis posé des questions, est ce que j'ai envie de vieillir avec euh mon mari.. Voilà.. Bon bref.

Marius
Ouais….

Marie
… Et après euh… …Bon bref après y'a d'autres euh.. voilà.. paramètres euh.. Mais euh.. que depuis 4 ans que je me pause la question, par rapport à ce statu de femme aussi, euh moi ça me plaisait bien d'être sportive, d'avoir des shorts euh enfin d'avoir des grands thsirts et tout ça pasque j'assumais pas du tout depuis c't'histoire de.. d'entraineur de volley malgré.. mais main'nant j'te dis ça alors que je .. tu vois je.. je réfléchis depuis 4 ans j'réfléchis un peu c'qui s'est passé mais avant j'me posais jamais la question hein mais main'nant jm'e rends compte que, finalement ça m'a bien conv'nu euh d'être parti dans le sport, d'être prof de sport, d'être en survet toute la journée, de pas assumer voilà euh un rôle de femme et pas.. tu vois.. et euh voilà. Moi j'ai eu du mal euh par rapport à .. A cette féminité, parce que j'ai eu ce truc là et que ça m'a .. Et que moi j'ai tout d'suite voulu être dans le statu d'mère parce que je … voilà c'est c'qui m'conv'nait le mieux quoi et du coup prof d'EPS ça m'allait mais alors parfait'ment bien quoi, ça m'allait voilà, parfait'ment bien parce que voilà ce côté sportif, ce côté maternelle aussi avec les gamins fin, voilà, ça m'plait, d'être avec les gamins, de voilà, d'apporter des choses, de faire des choses, de voilà partager euh voilà. Donc voilà. Y'a pleins de choses qui font que … euh.. Mais là je commence seul'ment à me dépatouiller un peu de tout ça et voilà , à rev'nir un peu sur euh, sur ça quoi. Don voilà. Mais j'veux pas être dans l'pathos ou j'sais pas quoi là j'te dis les choses, je sais que c'est anonyme machin voilà moi j'ai aucun, j'ai rien à cacher et j'assume main'nant tout à fait et euh.. Ca me.. Au contraire ça me .. voilà.. Ca me gêne pas d'en parler parce que du coup ça me donne des pistes de réflexions, euh.. Voilà je.. je .. J'suis arrivée

dans.. A une période de ma vie ou oui enfin y'a quatre ans où j'ai commencé à m'poser des questions quoi. Voilà. Sur euh, justement euh.. Pourquoi.. Comment.. (Rire) Euh .. et tout ça.. Voilà, donc c'est pas un hasard euh… Prof d'EPS quoi.

Marius
Non mais ça sert aussi à ça l'entretien.. Euh je vous ai entendu me dire que devenir prof d'EPS ça vous.. Vous n'étiez pas dans le rôle de femme, mais vous aviez le côté maternelle avec les enfants ?

Marie
Ouais c'est ça

Marius
Et pour vous quand vous êtes maternelle, vous quittez votre rôle de femme ? C'est opposé ?

Marie
Ouais pour moi c'est opposé ouais. Enfin ça a toujours été comme ça. Et moi j'ai t'jours été euh… J'ai toujours fuit parce que j'ai jamais été à l'aise, parce que je pense que depuis c'qui m'est arrivé euh voilà avec mon entraineur de volley.. Voilà.. J'ai jamais été à l'aise et que euh ce jour là.. Parce que je me suis renseignée depuis hein, donc heu y'a quatre ans, quand je .. Quand tout est rev'nu j'me suis dit putain mais euh.. Ca a tellement influencé ma vie et que j'ai jamais été vraiment celle que j'aurais voulu être, j'ai jamais assumée voilà, aucune féminité j'veux dire euh j'voulais surtout pas .. Voilà loin de moi euh.. Et surtout parce que quand s'est arrivé ce jour là euh en fait euh parce que je suis allé voir au niveau ouais un peu législatif mais j'ai, j'ai pas euh.. c'est pas.. C'est pas un viol parce que un viol tu te débats, tu cries, tu tu vois ? T'es sous la menace et moi en fait euh.. J'ai rien dit. Et .. Sa femme était à côté , et moi j'ai rien dit quoi. Je.. J'étais là euh et du coup ça m'a beaucoup beaucoup, ça a beaucoup influencé euh bin ma vie et euh voilà et le fait de ne pas avoir dit non ce jour là, c'est horrible quoi, c'est horrible. (Elle insiste sur le O)

Marius
Et sa femme était à côté ?

Marie
Ouais, fin elle dormait à côté et moi j'dormais dans l'salon, il est v'nu sur moi fin bon voilà. Mais, c'est un truc de dingue quoi et .. et .. Bon là je .. Ouais je viens de perdre mon père là cet été bien avant, enfin avant ces 4 ans je.. je.. Je comprenais pas, je me rappelais plus pourquoi j'ai dormi chez lui, pourquoi moi toute seule, j'ai dormi chez lui, j'me rappelle mon père m'avait emmené chez lui. Alors j'ai essayé, j'l'ai jamais dit à personne hein évidement et surtout pas à mon père parce que euh y se serait évidemment fin… Et euh.. Et…

Marius
Parce que là on parle de votre père ?

Marie
Non enfin, de ce.. Cette fameuse.. Ca s'appelle une agression sexuelle en fait, c'est pas un viol puisque j'vous dis j'ai pas .. Bon bref.
Et non et en fait ce que je voulais savoir c'est pourquoi je suis allé dormir chez mon entraineur de volley je comprends pas. J'sais qu'on avait un tournoi mais pourquoi j'suis pas allée avec une copine, je comprends pas euh.. Et donc j'ai demandé à mon père ; tu t'rappelles quand tu m'avais déposée

euh.. voilà le mec euh bon bref, chez ce mec là, pourquoi euh.. Voilà, pourquoi j'étais allée là bas, pourquoi j'étais pas avec euh mes copines, pourquoi j'ai dormi chez lui en fait comme ça ? Et y s'rapp'lait plus mon père, pourquoi il m'avait déposé, pourquoi… Je sais qu'on avait un tournoi mais pourquoi euh.. Je sais pas.

Marius
Vous n'avez pas réussi à ?

Marie
Non, et il s'rappelle plus pourquoi non plus , on avait un tournoi le lendemain donc lui il habitait à Strasbourg et donc pour pas faire la route, pour pas machin mais moi j'avais des copines du village euh pourquoi elles sont pas allé avec moi ? Je me rappelle pas, je me rappelle pas. Et ça c'est horrible.

Marius
Vous ressentez quoi quand vous, quand vous cherchez comme ça mais sans jamais.. ?

Marie
Bin ouais euh.. Un, je suis un, en colère euh , voilà, t'façon là je suis encore en colère euh pourquoi j'ai pas réagi euh pourquoi euh en amont, pourquoi j'ai pas dit euh : pourquoi j'vais dormir la bas enfin j'ai du certainement le dire hein mais j'me rappelle plus pourquoi et pasque je pensais que tout allait bien se passer , y'avait sa femme et mon père m'aurait pas laissée si il sentait un danger quoi j'me l'doute. Et voilà et euh du coup euh pfff donc ça a beaucoup perturbé ma f.. fin le fait d'assurer une part de féminité et voilà. Bref.

Marius
Vous aviez quel âge à ce moment là ?

Marie
Bin j'avais euh c'était avant le décès de ma mère donc j'avais euh je devais avoir euh 14 ans quoi.

Marius
D'accord et donc c'est votre père qui vous a emmené là bas ?

Marie
Oui c'est mon père qui m'a emmené là bas mais gentiment hein euh il…

Marius
… IL ne sait pas vous dire euh….

Marie
… Ah mais non il s'rappelle plus pourquoi, je sais qu'on avait un tournoi ça j'm'en rappelle mais pourquoi euh.. Pourquoi il m'a emmené là bas..

Marius
Vous avez des hypothèses sur ça ?

Marie

Non. Est-ce que.. Pas du tout.. Est ce que c'est lui qui aurait appelé mon père pour dire : est ce que c'est peut-être plus pratique .. Est-ce que vous voulez que votre fille dorme là comme ça c'est plus pratique j'peux l'emmener le lendemain, j'en sais rien. Je .. Ca c'est le .. Je sais pas. Et j'ai pas réussi, et je voulais pas trop creuser non plus parce que je voulais pas, voilà, mon père était donc euh voilà. Bref. Donc voilà le tout ça du prof d'EPS (Rire)

Marius
Ca en fait des choses , moi j'ai juste posé deux questions (Rires)

Marie
Oui non mais c'est parce qu'on ne s'est eu qu'au téléphone, là j'te dis un peu plus les trucs quoi. Du pourquoi, quand tu as dit euh : est ce que vous avez vécu un traumatisme avant d'être prof d'EPS (mail) euh voilà quoi. Donc j'ai double euh.. Double choses qui ont fait que…

Marius
Oui. Vous m'avez parlé immédiatement du traumatisme et vous avez commencé par euh celui de votre mère…

Marie
… Ouais, ouais mais ouais….

Marius
… Et donc est ce que vous pensez que euh… Y-a , pas une hiérarchie mais est ce qui y'en a un des deux qui est plus important ?

Marie
Oui oui oui oui. C'est sur que celui de ma mère, c'est sûr que c'est l'plus important parce que , parce que c'est elle euh.. Elle elle m'a toujours dit depuis que euh voilà moi j'ai toujours entendu dire euh … : faut qu'tu… (hésitation) Parce que mon père en fait , bon bref il était militaire dans la marine, il était nageur de combat hein donc béret vert tout ça il a fait guerre d'Indochine, guerre d'Algérie, bon bref. Et après quand il est rev'nu en fait il était euh thésédaire prof d'EPS en fait très rapidement lui parce que c'était en fait pas vraiment son truc d'être militaire, voilà quand il s'est engagé, voilà, c'était pour quitter sa condition familiale, il était dans un p'tit patelin, fin, de merde, du coup, voilà. Dès qu'il a pu arrêter militaire il a arrêté sa carrière et donc il était prof d'EPS dans des lycées à Strasbourg. Et voilà et ma mère elle a toujours dit : mais tu verras pour une femme, je comprenais pas moi c'que ca voulait dire à l'époque, tu verras pour une femme c'est bien d'être prof d'EPS, tu verras euh .. avec tes enfants… fin euh voilà c'est un beau métier toi qui est sportive, qui est voilà j'suis d'nature plutôt enthousiaste et sociale et , et plutôt , comment dire euh voilà, euh voilà, voilà, j'aime euh voilà, j'aurais voulu être aussi assistante sociale euh éduc euh..

Marius
Sur ce côté social ?

Marie
Ouais, ce côté social ouais. Réparer les choses …

Marius
Réparer les choses ?

Marie
Ouais non je sais pas euh oui.. J'sais pas ..

Marius
Parce que c'est quoi les choses à réparer.. Si on voulait euh.. Qu'est ce qui a à réparer ?

Marie
Bah euh voilà par rapport à mes parents euh , ils ont vraiment eu une enfance de merde. Vraiment, ils ont eu aucun.. Fin voilà ils ont vécu des choses terribles et j'me dis tiens euh voilà, si avec des gamins on peut leur apporter des choses euh plus sympa c'est quand même bien quoi d'avoir euh des relations normales je trouve que c'est bien voilà.. Moi je.. J'ai… J'ai un côté maternelle assez euh (Rire) poussé, et voilà donc euh oui..J'aime ce côté euh.. Je parle de mes gamins (elle insiste sur le « mes »), c'est peut-être un défaut hein mais voilà ce sont mes élèves (une nouvelle fois elle insiste) (Rire) tu vois et j'avoue que ouais, je je … j'aime bien euh….

Marius
Faudrait réparer ce lien entre…. ?

Marie
…. Ouais voilà enfin j'veux dire euh réparer euh c'que mes parents n'ont pas eu, euh voilà euh… Donc on a eu 3 enfants avec mon mari et euh.. Un moment donné euh on a eu un agrément pour adopter aussi un gamin et j'pense que c'était aussi pour réparer euh des choses dans la vie de mes parents et de ma mère qui a été orpheline et j'me dis tiens si on peut sauver un gamin fin, enfin ça s'est pas fait finalement parce que mon frère qui a pas pu avoir de gamin a adopté, mon beau frère aussi , qui lui est homo, il a adopté aussi donc euh finalement nous on s'est dit non mais attends nous on a trois gamins on va pas venir (elle mime les pleures) euh voilà c'est déjà très compliqué donc euh voilà, bref. Pardon je parle beaucoup hein.

Marius
Ah non mais ça me va tout à fait ! Et du coup qu'est ce qui vous plaît le plus dans ce métier ?

Marie
C'est le lien quoi, fin le fait d'apporter des choses, le fait euh c'est la communication quoi pi on travaille sur de l'humain, ça change tout l'temps, euh tu te r'mets tout le temps en question euh voilà tu dois être présent, voilà euh tu dois accompagner, communiquer, dire euh guider voilà ça c'est quand même et pis on a quand même une discipline qui est top pour ça quoi, où t'as du temps pour parler aux gamins, j'veux dire voilà le corps c'est quand même euh un bel outil et voilà, de communication aussi, de dire les choses, de voilà, tout passe fin, beaucoup de choses passent par le corps aussi et du coup fin ouais euh , je pense avoir fin une relation euh chouette avec mes gamins enfin avec les élèves quoi. Aussi.

Marius
Et le corps du coup ; comme vous l'abordez, quelle place il a, quelle importance il aurait du coup pour vous ?

Marie

Bin euh j'sais pas si tu t'rappelles à la période euh.. T'façon les années collège c'est euh la cata fin euh au niveau des gamins c'est … c'est hyper dur heu les années collège euh.. Et le corps y change tellement, euh les gamins sont hyper complexés, euh.. fin j'veux dire c'est hyper dur quoi euh.. Franch'ment euh fin j'me rappelais plus moi euh fin j'sais pas moi j'les sens vach'ment en difficulté moi les gamins par rapport à ça. Et euh…

Marius
Plus qu'avant ?

Marie
Ah ouais moi j'trouve. Et ils s'mettent plus pieds nus, ils ont peur de montrer les pieds parce qu'ils ont des pieds moches euh tu t'rappelles de ça toi ? Non ? D'enlever les chaussettes quand on fait gym euh où là ils aiment pas trop enlever les chaussettes quoi.

Marius
Ah je sais pas…

Marie
Parce que oh lala on va voir mes pieds euh…

Marius
Se dénuder ça serait euh ?

Marie
Ouais ah bah là c'est la cata quoi. Ah non mais ça c'est euh, ouais ouais c'est la cata. On va à la piscine avec les sixième, euh là le vestiaire collectif ça commence à poser problème quoi. Que les gamins se changent euh.. Tu vois ? Maintenant ils mettent les maillots de bain le matin pour pas avoir à se changer.. Enfin beaucoup hein. C'est un rapport euh.. C'est marrant parce que d'un côté t'as euh la société qui montre plein de trucs, ils ont accès euh voilà au corps euh voilà …

Marius
Dans toutes ses splendeurs (Rire)

Marie
Ouais euh dans l'pire comme du meilleur et pis eux du coup bin j'trouve ils voilà, c'est.. Ils sont mal à l'aise, moi je trouve par rapport à ça. Donc je sais plus quelle était ta question mais par rapport au corps euh..

Marius
Bin comme vous me disiez que beaucoup de choses passent par le corps, qu'est ce qui passe par le corps ?

Marie
Bin tu vois bien quoi fin j'veux dire quand tes gamins sont à l'aise, pas à l'aise, euh… euh… Quand ils ont peur euh.. Quand ils sont contents quand ils arrivent à faire un truc, quand tu sens que ouuuula ça va pas, euh… Voilà quand euh ils sont en détresse parce que oulala ils arrivent pas à faire la roulade avant et que euh.. Tu sens bien que le corps il a trahi euh.. trahi leur euh.. donc là ils ont pas besoin de parler hein tu vois bien que là euh… Bon ok (Rire) Vieeeens on va , reprendre les choses et

pas de panique quoi euh les mettre en sécurité et dire que tout va bien.. Moi j'aime, voilà moi j'veux qu'ils arrivent en cours avec le sourire , que tout s'passe bien que voilà qu'ils soient à l'aise et qu'ils soient en sécurité affective , qu'on montre pas du doigt, que machin, que truc voilà, c'est peut être idéal et très … voilà, mais moi j'y crois, fin je j'espère .. que ça se passe bien, qui se fassent plaisir, que pffff (mime la relaxation), non mais c'est vrai ils sont quand même pas mal sous pression, les parents, les trucs, l'école voilà si en EPS ils peuvent aussi se faire plaisir, progresser, se dire que voilà j'suis pas si nulle que ça et que voilà je peux y arriver et que si on peu les aider un peu euh moi ça m'va.

Marius
D'accord et du coup par rapport à ça, vous vouliez devenir enseignante d'EPS depuis quand ?

Marie
Bin moi j'me rappelle euh depuis l'collège et pis quand je r'croise, c'est marrant parce que… Quand je recroise mes copains euh.. d'enfance enfin euh … et j'en ai recroisé deux trois et quand euh j'leurs dis : bin j'suis prof d'EPS ils m'disent : non mais de toute façon euh c'est sûr quoi c'est ce que t'as toujours dit qu'tu voulais faire quoi euh et ça nous étonne pas du tout j'vux dire t'as toujours dit que tu voulais faire ça et moi j'ai t'jours adoré mes profs d'EPS et euh voilà j'étais en classe euh promo volley comme une section main'nant on pourrait dire et moi j'ai t'jours aaadoré mes profs on a fait pleins de trucs. C'était une ouverture mais de dingue donc euh ouais moi j'ai t'jours adoré. Au lycée on est parti à un championnat de France fin.. Voilà. Et c'est pour ça aussi qu'j'adore l'AS et qu'au collège là on fait, on a une AS assez dynamique et les gamins adorent et c'est bien.

Marius
Pour revenir à votre second traumatisme, sur le …

Marie
Ouais ?

Marius
Vous disiez que vous avez toujours aimé vos profs et celui là, il faisait aussi partie de ceux que vous aimiez ?

Marie
Pas du tout. Enfin pas du tout, normal quoi.

Marius
Vous ne l'aimiez pas en particulier comme les autres ?

Marie
Non pas du tout pas du tout. Non non pas du tout. Parce que là je te parlais de mes profs d'EPS au collège et au lycée et là c'était l'entraineur de volley, mon entraineur de Volley, le coach de l'équipe d'Alsace de volley, c'était l'assistant en plus enfin l'assistant, le deuxième coach parce que le premier coach il avait déjà un certain âge, lui y devait avoir 30 ans et c'était le deuxième coach comme on pourrait dire maintenant un dirigeant enfin euh, un adjoint, l'entraineur adjoint quoi. Enfin voilà. Et j'ai essayé de retrouver tout ça mais euh.. sur facebook machin mais j'ai pas… Ca m'aurait ouais, j'aurais bien voulu voir euh..

Marius
Vous n'avez pas donné suite à ?

Marie
Non pas du tout et pi là ça m'intéresse pas du tout.

Marius
D'accord…

Maie
Parce que j'me sens encore coupable, parce que j'ai encore pas mal de choses à ….

Marius
Vous avez encore des émotions à….

Marie
Ouais …

Marius
Qui sont vives ?

Marie
Mais oui mais oui parce que c'est ya pas très longtemps , c'est ressorti euh j'te dis voilà , tout est ressorti et y'a pleins de trucs euh où j'm'en veux mais à fond quoi euh , voilà. Des fois j'me dis mais pourquoi j'ai pas euh..

Marius
Vous essayez de refaire euh….

Marie
Ouais ! Mais oui mais oui parce que ça aurait changé à mon avis beaucoup d'choses.

Marius
Qu'est ce que ça aurait changé par exemple ?

Marie
Bin euh ma relation aux hommes oui j'pense.

Marius
Parce que vous la sentez euh….

Marie
Bin euh biaisée quoi euh, pas comme celle que j'aurais voulue, fin voilà j'étais d'un côté pas à l'aise, et du coup quand t'es pas à l'aise tu surjoues, tu… Comment dire euh.. Voilà t'es dans une surséduction je pense fin moi j'étais comme ça et du cou ça me convient pas du tout quoi c'est pas du tout moi ça d'être comme ça. Don euh voilà pendant des années j'avais ce besoin d'un côté j'étais mal à l'aise et d'un coté euh voilà j'étais dans un espèce de séduction euh malsaine en fait. Alors

pourquoi, ça j'en sais rien, j'suis pas , fin j'ai pas encore trop tout cherché mais euh voilà. Mais bon c'est.. J'ai lu pas mal de bouquins, y'a des bouquins pas mal euh qui sont sorti là-dessus.

Marius
Vous m'avez dit que vous étiez pas celle que vous auriez voulu ? Est-ce que vous pourriez illustrer celle ou les relations que vous auriez voulu avoir avec l'homme euh…

Marie
Ouais bin oui. Et bin parceque j'avais besoin de me sentir euh .. J'voulais que tout l'monde m'aime quoi moi. Et que euh… D'un côté j'voulais ça donc euh me faire voir, fin j'sais pas comment dire à une époque euh j'sais pas comment dire je me .. J'avais des bracelets de chevilles euh .. Tu sais avec des clochettes au pied ding ding ding , j'avais des bracelets comme ça de toutes les couleurs, euh j'étais euh.. Toujours euh.. Bon j'le suis toujours parce que c'est ma nature mais exubérante, un peu heu tu vois pour attirer , et après toute façon dès que ça … Voilà, dès que je sentais que .. quelqu'un.. Toute suite je refermais et .. tu vois ? Moi ça m'intéressait de séduire si tu veux, mais après euh mon coco non euh ça va quoi. Tu.. (rire) Tu vois quoi.

Marius
Pas de suite à ça quoi..

Marie
Non voilà tu iras pas .. Tu.. Tu … Voilà.

Marius
Parce que ça semble un peu euh…

Marie
Contradictoire ? Mais t'façon on est hein heu pétris de paradoxes mais c'est ça, exactement, ouais c'est ça.

Marius
Vous sauriez pas trop heu..

Marie
Voilà je .. Je.. Je voulais qu'on me remarque, je voulais qu'on voilà, qu'on m'aime bien et en même temps euh.. mm… Après j'assumais pas du tout quoi. Dès qu'fallait aller plus loin de toute façon voilà euh voilà vu euh.. hein, au niveau de l'intime après ça.. C'est oula, au secours quoi. Oui voilà. Mais ça c'est mon côté privé euh voilà, ça n'a rien à voir avec mon boulot ou tout ça quoi.

Marius
Ah oui ? Et d'ailleurs vous m'aviez dit que depuis le collège vous vouliez être prof d'EPS et en même temps vos traumatismes, ils semblent être aussi à un âge proche, et du coup vous pensez quoi de …. Est-ce que vous pensez qu'il y a une logique entre les deux faits ?

Marie
Ouais je pense. Je pense parce que un, euh.. j'ai toujours eu euh voilà, un profond respect évidemment pour ma mère, elle s'est euh.. Voilà, battu contre la maladie, elle s'est élevée, enfin.. Et donc t'façon j'voulais pas la décevoir donc heu.. Voilà j'aurais pas pu faire je pense euh aut'chose que

prof d'EPS quoi elle m'avait.. Fin.. Voilà quoi j'pense qu'elle aurait été fière euh, voilà, que.. De moi, fin j'voulais qu'elle soit fière et que du coup, même après qu'elle… Que si elle me regardait d'la haut que voilà, que je sois d'venue voilà ce qu'elle avait envie et de l'vivre pleinement et de la remercier parce que c'est effectivement euh voilà ça m'a apporté euh.. Après euh pour le traumatisme là euh (l'autre), je sais pas c'côté, je sais pas c'côté un peu heu.. ce côté un peu heu .. Après qui m'allait bien garçon manqué heu m'allait bien quoi.

Marius
C'est lié du coup ? Là vous faites le lien ?

Marie
Ouais je sais pas là j'te dis ça comme ça mais en fait finalement mais je sais pas quoi euh .. Après moi d'me mettre en survet ça m'allait très très bien moi hein euh tu vois heu d'être en basket survet euh moi ça m'allait bien donc euh ouais ouais j'pense que ça …

Marius
Vous étiez plus garçon ? Par ce biais de .. D'être prof d'EPS ?

Marie
Ouais ! Avant, normal, fin tu vois ma mère m'habillait normal euh enfin sur les photos, j'avais des robes machin, mais après cette histoire de … tu vois de.. voilà, d'agression sexuelle euh.. ça m'a sacrément , enfin.. un peu coupé dans ma, dans ma féminité, la mort de ma mère m'a aussi euh voilà, j'ai pas, j'étais avec deux frangins, mon père âgé, eh tu vois assez , pas froid mais euh.. Pas tendre quoi donc heu.. Punaise quand y fallait euh voilà euh, gérer les problèmes de nana euh moi j'étais toute seule quoi. Moi j'ai pas de famille à côté, moi j'ai pas de grand parents, euh voilà. Moi un coup j'ai déposé la boîte de pillules sur la table de mon père au p'tit dej et j'ai.. Et voilà il avait compris quoi c'est tout. Non mais pour dire voilà ..J'ai vécu euh.. Voilà. J'ai pas eu de questions , par rapport à quand t'es adolescente euh voilà des questions de nana, euh voilà j'me suis t'jours dépatouillée un peu toute seule euh voilà par rapport à ça et euh du coup voilà j'ai fait au mieux.

Marius
Vous en parliez pas trop …

Marie
Ah pas du tout. Oh la la oh la la pas du tout. Et pis j'te dis voilà, moi j'étais en jean, kickers, après ça, ça m'allait bien quoi. Ca m'allait bien, de pas du tout montrer mes formes, ça m'allait bien voilà.

Marius
Du coup vos formes vous les … Si ça vous va bien de … Vous pensez qu'elles disparaissent ?

Marie
Bin ouais quand t'es en tshirt et en survet t'es quand même pas hyper euh, enfin à l'époque, maint'nant c'est pt'être plus sympa mais à l'époque y'avait pas de tshirt ceintré si tu veux (rire) et on était quand même pas au top, avec des vieux survets, au top de la, tu vois, de la beauté féminine euh voilà quoi c'était quand même plutôt, on mettait des trucs de mecs , maint'nant c'est chouette y'a des trucs euh sympas. Juste au volley on avait des trucs euh, qu'j'ai ressorti parce que je joue toujours au volley et euh, j'ai r'ssorti parce que je joue pas mal avec des jeunes hein, elles sont euh jeunes et donc j'ai ressorti mon short euh avec lequel je jouais et c'était des shorts euh voilà, tu sais

comme les athlètes elles ont, tu sais c'est comme un.. Donc ça je me rappelle bien. Mais sur le volley, euh sur le terrain ça me posait pas d'problème quoi, mais c'était en dehors euh voilà tout ça.

Marius
Ca me fait penser au fait que vous me disiez que vous aimiez bien séduire mais aller jusqu'au bout..

Marie
Oui mais ça c'était plus tard hein j'e parle pas adolescente c'était plus tard quoi euh…

Marius
Encore après ?

Marie
Ouais c'était au lycée euh…

Marius
Mais pourtant être garçons dans des habits de garçons..

Marie
Ca m'allait bien ouais .

Marius
Mais c'était aussi à ce moment là ?

Marie
Ouais c'était tout …

Marius
Donc on peut séduire en habit euh..

Marie
Bin ouais après j'mettais quand même des jeans tout ça. C'était lié. Enfin en habits de garçons, j' étais pas non plus tout l'temps euh.. J'avais des copines qui se maquillaient machin … Et moi c'était pas du tout mon truc quoi.

Marius
Et séduire sans se maquiller c'est…

Marie
Ouais c'était possible bien sur ! Parce qu'on était dans un milieu de sportif en fait euh … Nos copains c'était les handballeurs donc j'sais pas c'était …

Marius
Vous séduisiez que les sportifs ?

Marie
Ouais c'est vrai (Rire) C'est vrai en plus ! C'est ça.

Marius
Vous aviez une préférence pour euh..

Marie
Ouais c'est ça j'me suis jamais posé la question après c'était mon milieu aussi quoi fin.. euh.. On f'sait du volley tout l'temps, le mercredi à l'AS , le weekend en sélection donc c'est vrai que je gravitais plutôt autour soit du volleyeur mec ou .. les handballeurs on était pas mal avec mais voilà..

Marius
Les volleyeurs et les handballeurs c'était les deux euh.. ?

Marie
Bin euh en sélection c'était plutôt avec les mecs, les volleyeurs et pis les handballeurs c'était plutôt dans mon club ou.. Où on s'entrainait, on se croisait, on était souvent ensemble euh.. Voilà..

Marius
Parce qu'être sportif était un critère pour vous intéresser ?

Marie
Ouais je pense . Enfin je me suis jamais posé la question mais maintenant que tu me le dis (Rire) Ouais c'est vrai non mais tu vois c'est ça. C'est vrai !

Marius
Ps d'autres euh ?

Marie
Non c'est vrai. C'était toujours euh.. Tu vois.. Après encore une fois est ce que c'était parce que c'était mon milieu ou est ce que c'était euh.. Je sais pas . Je fréquentais pas euh d'autres milieux que les milieux sportifs en fait. Enfin peut être quand même.. J'me rappelle plus.. Si au lycée.. On était pas toujours qu'avec des sportifs mais ça m'intéressait pas.

Marius
Parce que si vous deviez , pas illustrer, mais donner des exemples de, d'hommes que vous avez réussi à séduire, c'est tous des.. Ils sont tous dans cette catégorie ?

Marie
(Rire) Ouais ! C'est vrai. C'est vrai. C'est vrai. Et même encore euh.. Toute ma, toute ma.. Ouais les hommes que j'ai eu, c'était des sportifs. Et compétiteurs et..

Marius
Entraineurs ?

Marie
Euh non mais par contre euh des gens qui ont de l'aura dans le sport.

Marius
De l'aura ?

Marie
Enfin euh une prestance, j'sais pas comment dire euh un.. Ouais.. Un…

Marius
C'est quoi les synonymes ?

Marie
Un espèce de pouvoir quoi, pas forcément entraineur mais ça peut être euh président de club, ça peut être euh voilà quoi euh ..

Marius
Tous des hommes à pouvoir ?

Marie .
Exact. Exact. C'st vrai. C'est vrai. Mais tu vois j'avais pas, j'avais pas euh fait le lien, enfin avec ton histoire de sportif ouais j'avais pas trop fait le lien.. C'est marrant. Enfin c'est marrant.. (grimace)

Marius
C'est intéressant

Marie
Oui enfin c'est curieux que euh.. voilà.. que que… Le lien..

Marius
Mais d'où l'intérêt ..

Marie
Bin tu vois heu… C'est moi qui vais t'payer euh tu sais (rire), on est chez le psy j'vais t'payer (rire)

Marius
Non non (rire) vous me payerai un café si vous voulez (rire) Mais du coup si on veut euh .. Parce que je vois que l'heure tourne, pour conclure euh…. Est-ce que vous avez le sentiment que c'est pour de beaucoup, c'est-à-dire pas pour de rien qu'on devient prof d'EPS ?

Marie
Ouais, fin j'sais pas comment dire que.. J'ai été habitée enfin depuis longtemps j'sais pas comment dire, que c'est pas juste euh.. C'est pas sur un coup d'tête . Euh y'a pleins de choses qui ont fait que ça m'a euh voilà toujours attirée, plu, y'a eu plusieurs choses qui ont fait que. Des choses conscientes comme j'imagines des choses inconscientes en fait. Ce que je te dis là avec mon histoire de.. Euh voilà un peu garçon manqué machin , que j'aimais bien être en survet euh voilà .. Je pense pas que euh là si j'te dis ça maintenant mais je pense pas qu'après mon lycée euh.. Que c'était pour être en survet toute la journée quoi.

Marius
Mais alors est ce que vous pensez que les traumatismes ça joue ou pas ?

Marie

Moi j'pense que ça joue. Mais tu peux pas r'faire la vie, tu sais pas c'que t'aurais fait.. C'est difficile de se dire qu'est ce que t'aurais fait si.. Avec des si..

Marius
Mais est ce que vous savez euh…

Marie
De quelle manière ? Non.

Marius
Oui pourquoi ou de quelle manière, est ce que vous sauriez donner un exemple peut être est ce que vous sauriez illustrer ça ou pas du tout ?

Marie
Et bin euh.. Voilà.. pour euh que ma mère soit fière de moi, pour ne pas la décevoir, voilà ça c'est des raisons objectives.. J'ai voulu suivre c'qu'elle m'avait dit euh voilà, respecter ce qu'elle m'avait dit et que en plus on… Voilà. Et pis parsque voilà, ça m'plaisait pasque..

Marius
Donc là vous me parlez du premier fait on va dire .. Et le deuxième ?

Marie
Il me vient pas à l'idée. A part le fait euh.. Non. Il me vient pas à l'idée. J'arrive pas à illustrer là, est ce que ça a joué ou est ce que.. ou qu'est ce qui aurait fait que.. Je pense que ça a renforcé, mais alors de quelle manière, ça je peux pas te dire, encore. Je sais pas si un jour j'pourrai le dire ou si quelqu'un pourrait me le faire dire, je sais pas.

Marius
Est-ce qu'il y a des choses en particulier sur lesquelles vous voudriez revenir la prochaine fois?

Marie
Euh je sais pas quoi te dire, c'est toi qui .. Là on a dégrossi un peu le truc, et après euh y'a des questions, j'saurai p't'être pas répondre hein quand tu m'poses des questions euh… Je sais pas pourquoi euh..

Marius
Mais vous avez vu que vous avez toujours euh pour l'instant réussi à répondre ?

Marie
Ouah j'ai réussi (rire). Oui oui oui non mais rien me.. Je pense pas être perturbée ou euh voilà, et pi j'suis pas.. J'essai de répondre le plus justement possible.
Ah oui au fait, je sais ce que j'aime dans mon métier aussi. Moi comme toi en fait euh en je sais pas je crois que c'était en DEUG 2 à l'époque enfin c'était en L2 quoi on devait faire un mémoire et moi c'qui m'intéressait c'est est ce que c'est ton caractère qui a fait que tu as choisi un sport et , ou est ce que c'est parce que ce sport développe certaines choses que tu as été attirée par lui enfin tu vois c'que j'veux dire ? Pourquoi les mecs fin, ils sont allé faire de la gym, non pasque c'est spécial la gym tu vois y'a quand même des sports un peu euh space, enfin (Rire)

Marius
Pourquoi c'est spécial ?

Marie
La gym ? Non mais les mecs qui font d'la gym ? Enfin c'est spécial quoi. Enfin moi ceux que j'ai connu à l'IUFM enfin comment dire ils étaient euh pas très ouverts, enfin c'est peut être très caricatural mais moi les deux collègues que je vois encore hein (rire) ils ont quand même un côté très carré, très heu pas s'poser la question (mime des œillères, droit) on y va. Euh j'sais pas comment dire euh, la gym c'est quand même particulier quoi euh. Fin j'dis la gym hein mais je pourrais dire euh les fondeurs euh j'pourrais dire heu… Mais enfin je sais plus pourquoi je disais ça.

Marius
On parlait de votre intérêt pour ce domaine simplement

Marie
Oui voilà mon intérêt pour se poser des questions, pour se … Voilà.

Marius
Vous êtes en tout cas le bon sujet pour moi

Marie
Ca je sais pas mais écoute si je peux t'aider, moi ça me va quoi. Et puis euh c'est aussi moi euh.. Ca va m'aider aussi c'est ça que je veux te dire. Euh.. Le fait d'en parler euh moi euh au contraire, comme j'en ai jamais vraiment parlé trop, enfin euh tu vois, le fait de parler moi ça me gêne pas du tout et je pense que au contraire euh c'est bien. Et si j'ai répondu oui c'est aussi parce que peut être c'est pas , j'imagine que on fait pas les choses par hasard quoi, je pense qu'inconsciemment aussi, le fait de parler de tout ça, ça va aussi me faire du bien, tu vas certainement appuyer sur des points comme ça pas du tout euh ouais tu vois et là j'me dirai : ah ouais quand même euh… tu vois comme ton histoire de sportif là (rire)

Marius
Oui comme on l'a vu tout à l'heure. Et puis pour conclure comme c'est anonyme, je voudrais vous demander de choisir un prénom au hasard que vous pouvez aussi me donner la prochaine fois, enfin pas au hasard puisque rien ne se fait au hasard comme on l'a vu mais… (Rire)

Marie
Bin mon deuxième prénom c'est Marie, Je m'appelle ******* Marie ******* donc Marie moi ca me va, Marie ça me va bien. Marie ça me va bien

XV. 2. Entretien 2

Marius

Je vais vous montrer ce qu'on a fait, donc j'ai retranscrit à l'ordi exactement ce que vous dites.

Marie

D'accord ! Et moi l'problème c'est qu'j'ai fini pas souvent mes phrases, t'as r'marqué ? Non ?

Marius

C'est pas ce qui m'a particulièrement sauté aux yeux. Et donc le principe de l'entretien aujourd'hui et du troisième c'est de revenir sur ce que vous avez pu me dire. Est-ce que vous avez des questions ?

Marie

Non. (Rire) On y va !

Marius

Alors je voulais juste avoir une précision sur l'âge de votre mère quand elle avait …

Marie

Ouais elle avait … euh.. 55 ans.

Marius

D'accord je vais juste noter ça. Et puis on n'avait pas pu parlé de ce qui est le plus agréable et le plus désagréable, pour vous, dans votre métier ?

Marie

Le plus agréable c'est d'être au contact des gamins, de… d'essayer de leur apporter quelque chose, de.. voilà.. de leur euh.. apprendre et de l'EPS et en général euh voilà les choses de la vie, les valeurs, les choses euh voilà, valeur de

l'effort euh mmm.. donc ça c'est important, j'reviendrai p't'être euh désagréable c'est que .. parfois ça va vite quoi euh les cours passent vite et je suis frustrée de pas avoir euh assez d'temps individuellement, voilà, poser voilà des questions ou être plus… (prononce plu) à passer plus de temps avec euh avec des élèves pas forcément pour euh pas forcément les élèves en difficulté hein mais vraiment pour.. pour qu'y aie plus d'échanges euh ça c'est l'côté désagréable et après euh dans l'ensemble euh fff…

Marius

… Là vous êtes frustrée de pas avoir assez de t…

Marie

… Ouais assez d'temps.

Marius

Parce que si vous en aviez plus, vous feriez quoi par exemple ?

Marie

Bin j'sais pas fin moi c'que j'aime bien à l'AS euh par rapport aux cours moi c'que j'aime bien à l'AS c'est que euh on discute de tout avec euh bin bah par exemple là le crossfit euh.. On a l'temps parce que bon, y'a quand même pas mal de récup et du coup on parle de beaucoup d'choses j'aime bien savoir euh comment les gamins y vivent euh c'qu'ils écoutent comme musique euh fin j'sais pas euh on échange euh vraiment euh librement sur leur vie et .. ça j'aime bien. Et voilà sur euh .. si j'peux placer un peu deux trois choses sur euh l'hygiène parc'que y'en a un qui viennent au crossfit euh souvent voilà elles sont soucieuses de leur poids tout ça donc du coup c'est l'occasion de parler d'tout ça mais.. .. mais vraiment euh de façon informelle , le prof euh voilà, avec ses élèves euh.. c'est plutôt voilà ça devient très sympa et c'est plus euh voilà on est plus euh au même niveau on discute euh de choses et d'autres..

Marius

Vous avez ce besoin de parler, enfin parler vous aimez bien ? Vous recherchez ça un peu aussi en EPS ou dans votre manière d'enseigner ?

Marie

Oui, oui oui mais c'est mon grand défaut ça, je parle trop, non non mais je l'sais donc euh quand j'donne des consignes et tout parfois j'me répète trois fois, j'dis

la même chose mais vraiment pour qu'ils comprennent bien et du coup mais punaise c'est trop quoi euh faut qu'j'arrête fin je parle beaucoup et parc'que j'veux toujours essayer que voilà qu'ils comprennent bien, que tout a du s.. que tout est du sens euh voilà j'fais t'jours un p'tit bilan d'l'AS alors que mes collègues euh voilà ne le font pas forcément voilà moi j'aime bien voilà dire ok là on a fait ça, on a gagné ou pas fin voilà je parle beaucoup et ça empiète un peu sur les cours j'avoue.

Marius

Et là vous venez me le dire et vous me l'aviez déjà dit la dernière fois, que ce qui est agréable c'est d'apporter des choses, et qu'est ce que c'est du coup ce que vous apportez ?

Marie

Ah oui et bin partager euh bin déjà partager la passion euh en général du sport, du sport en général, se dire que ça fait voilà, qu'on y trouve euh .. beaucoup d'choses intéressantes alors c'est les choses hein que tu veux que je définisse plus ?

Marius

(J'acquiesce)

Marie

Et bin ouais c'que j'ai dit tout à l'heure quoi euh.. mm.. Au-delà de l'EPS on a aussi un rôle euh d'éducation et.. et .. et.. mm.. et peut être parfois pallier un peu c'que, c'qui a, c'qui manque peut être euh dans certaines familles, des choses toutes simples euh, voilà sur euh l'éducation en générale quoi euh.. des trucs tout bêtes sur voilà moi j'sais qu'j'suis assez .. j'aime bien quand même euh la politesse euh voilà quand on va à la piscine ils tiennent pas la porte euh ça c'est un truc euh voilà les élèves d'sixième ils passent les portes battantes là bah ils en ont rien à fiche qui est derrière devant hop (mime quelqu'un qui avance droit) j'veux dire des choses non mais bêtes quoi euh que rien qu'ça de dire euh.. les gars on a l'droit aussi d'tenir la porte euh ça fait partie fin voilà des choses euh, des choses euh toutes simples euh.. Voilà quand euh j'sais pas ils ont oublié leur affaires euh.. euh.. voilà j'leur dis mais euh dites le moi euh je .. là j'te l'dis parceque j'viens d'voir que t'es en jean mais voilà c'est important qu'tu viennes déjà me l'dire et euh après fin voilà assume euh.. Des choses euh p't'être plus d'ailleurs euh générales, sur la vie enfin je sais pas sur la vie euh les règles de vie parc'que ça c'est compliqué fin voilà la vie en société, ensemble, comment on fait, donner des clefs je sais pas euh voilà j'suis sans arrêt en train d'leur dire on peut tout dire hein moi je pars de ce constat là, simplement y'a la

manière de l'dire quoi fin voilà on peut tout dire à certains profs euh parc'que quand on prépare les conseils de classe euh voilà ça part un peu dans tous les sens hein et du coup je dis mais attendez.. tu peux, vous pouvez dire ça à votre mais y'a juste la manière de l'dire quoi, on peut tout dire mais il faut voilà le dire euh et donc j'essaye voilà un peu de.. de faire passer c'message là et parc'que ouais j'aime les gamins fin j'trouve que c'est intéressant et …

Marius

… Vous me parlez de pallier c'qui manque dans les familles, vous avez des précisions sur c'qui manque ou.. ?

Marie

Enfin pallier euh.. Non mais on sait très bien que.. euh.. y'a quand même un .. problème par rapport à l'autorité euh.. hein dans la société dans pleins d'choses et nous à l'école on.. bah ça nous saute aux yeux quoi quand les gamins arrivent euh voilà qu'ils disent pas bonjour euh, moi ça m'choque voilà, c'est des choses euh bêtes euh voilà quand euh.. j'sais pas on est dehors et j'arrête pas d'leur dire on s'essui les pieds avant d'rentrer non mais c'est con mais euh voilà.. Des choses euh toutes simples et j'pense que parfois à la maison, parc'que les parents sont pris je.. c'est pas un jugement hein. Parce que les parents sont pris par le boulot, parc'qu'on est tous heu pressés euh on a tous euh voilà des choses dans la tête et que du coup j'pense qu'il y'a certaines choses qui voilà, qui passent un peu à la trappe et voilà.. Donc euh de ce côté-là, de .. de règles de vie collective quoi et…

Marius

… Pour vous l'autorité vous la définissez comme ça dans votre EPS ?

Marie

Ouais une autorité euh.. Une autorité euh.. Comment on va dire euh collective j'sais pas comment dire euh.. ouais une prise de.. euh…

Marius

Parce que comme vous dites que c'est ce qui manque ..

Marie

Enfin oui quand je dis l'autorité euh on sait bien que euh.. là les gamins, fin d'jà *à mon époque moi c'était pas du tout pareil quoi non on avait vach'ment peur*

du prof, euh les punitions euh j'veux dire si on disait qu'on allait passer dans l'bureau du principal euh c'était fin la catastrophe moi j'y suis jamais allé.

Marius

Ah vous aviez peur des profs ?

Marie

Bin oui fin j'sais pas on était euh fin moi ma génération tu demandes euh, on avait tous euh voilà on flippait quoi fin de l'autorité d'l'école quoi euh de passer chez l'CPE alors que là ils en ont .. fin voilà j'veux dire ils s'en fichent un peu quoi parc'que y'a pas de .. voilà ils voient pas forcément le .. le ….

Marius

Vous pensez qu'aujourd'hui on a …

Marie

… Moins ?

Marius

Moins peur que vous ?

Marie

Je pense ouais . Bin oui fin ça s'voit les gamins quand on dit bon euh tu vas être convoqué par le principal parc'que j'aimerais qu'il y ait juste, qu'on replace un peu deux trois p'tites choses euh par rapport à ton attitude, (elle prend un autre ton) ouais ouais ! (elle reprend son ton) pi il sort euh voilà. Nous c'est on.. On flippe, on flippait avant alors y'en a qui ils flippent hein je pense mais y'en a d'autres euh je pense pas.

Marius

Vous pensez que c'est à cause de quoi ? Qu'est ce qui expliquerait que vous vous aviez peur et qu'aujourd'hui les enfants ils ont pas peur ?

Marie

Bin c'est la place de l'école euh dans la société fin j'pense que t'as vu ça aussi en histoire et voilà avant y'avait quand même euh des institutions fortes dans les villages euh voilà , l'instituteur c'était l'notable du village euh l'école c'était important euh y'avait quand même un respect des profs et là c'est plus du tout.. voilà c'est plus du tout l'cas on le sent voilà dans les remarques des parents euh, les parents sont t'jours en train de contester quand euh beaucoup quand on euh voilà quand on dit un truc à son gamin, encore hier y'avait la réunion parent prof des sixièmes, euh y'a des parents qui ont dit (elle prend un autre ton) ouais vous avez dis un truc à mon gamin euh j'ai pas apprécié j'vous l'dis tout de suite euh (elle reprend son ton) parce qu'il avait pas vendu ses tickets d'tombola et .. voilà et j'avais dit c'est vrai qu'le gamin j'lui dis écoute j'trouve que c'est pas normal quoi tu dois en vendre au moins un c'est pour le foyer, t'as profité de voilà, du foyer, tu fais au moins l'effort tu prends un euro dans ta tirelire, tu vas voir papi, mamie euh et les parents ils étaient vraiment fous parce que j'avais euh j'avais un peu euh fin voilà s'coué l'gamin enfin s'coué, j'lui ai juste dit fin voilà j'trouve que c'est pas normal par rapport aux autres que t'aies pas fait l'effort de vendre tes tickets de tombola.

Marius

D'accord. Donc là ce parent là vous a perçu vous, comme ça et du coup comment vous pensez être perçue par vos collègues ou vos élèves ? Dans votre manière d'enseigner ? En EPS ?

Marie

Faudrait leur demander (rire).

Marius

Vous n'avez pas d'idées ou de retours ou… ?

Marie

Si euh mais bon je pense euh qu'on a pas les retours euh je pense pas, on a que les retours positifs j'suis pas sûr qu'on aie des retours négatifs…

Marius

… Parcqu'il y en aurait ?

Marie

Des retours négatifs certainement euh on peut pas plaire à tout l'monde et parfois euh voilà j'suis pas euh voilà j'les pousse un peu et j'pense qu'y en a certains ils (elle mime quelqu'un qui soupire) voilà et d'autres euh.. Non mais c'est sûr ! Après dans l'ensemble, hein parce que moi mes trois gamins sont passés au collège donc euh voilà dans l'ensemble euh voilà, je pense euh que ça s'passe bien quoi, et des collègues, et les élèves.

Marius

Et ….

Marie

… Après moi je déteste euh être prise à défaut donc euh au niveau du boulot heu..

Marius

Prise à défaut ?

Marie

Et bin euh, bin ça c'est mon caractère euh je fais tout en temps et en heure, euh j'rends pas des trucs en retard euh par rapport à l'administration quand on m'demande des choses euh je les fais euh je je… Voilà.. J'aime pas euh ne pas faire c'qui faut faire quoi, je me gare bien sur les places euh (rire), tu vois moi c'est pas possible dans mon éducation c'est pas possible de s'garer pas bien sur une place quoi, j'fais un créneau je me regare bien euh.

Marius

Pour vous c'est important de faire c'qu'il y a à faire ?

Marie

Ah bah à fond ! A fond.

Marius

Vous pensez que ça vient euh…

Marie

Ah bah écoute j'en sais rien mon père était militaire euh (rire) Non non mais je sais pas.

Marius

Oui je me souviens de votre geste (je lui-même le geste qu'elle avait fait plusieurs fois, le geste de regarder droit devant, avec des œillères)

Marie

Ouais c'est ça ! C'est mon côté alsacien aussi j'en sais rien euh moi j'aime bien qu'les choses soient bien faites et .. Et ça m'rassure j'crois beaucoup et voilà ça m'donne euh…

Marius

Vous pensez que ça vous rassure ?

Marie

Bah oui, bah oui évidement, évidemment.

Marius

Vous vous autorisez à ne pas, à parfois ne pas faire euh ce qui faut faire ou pas ?

Marie

Si, mais si mais si, mais en général j'aime quand même bien euh mais même par rapport aux autres euh voilà, que que, voilà qu'on me dise pas : mais t'as pas fait ton boulot ou t'as pas fait si ou ouah elle a pas rendu ça ou euh ça je je .. je supporte pas.

Marius

En lien avec ça, là vous me parlez de rapport aux autres et d'ailleurs vous ne m'avez pas trop parler de vos collègues, vous avez un bon rapport avec euh vos collègues ?

Marie

(Rire)

Donc euh c'est ma neuvième année au collège de Quingey, c'est ma neuvième rentrée euh et j'ai une collègue avec qui on s'entend euh super bien, donc euh Mme […] pour ne pas la nommer voilà on se voit à l'extérieur euh voilà on va au ciné, on se voit à l'extérieur, on est vraiment amies et en même temps euh voilà et on bosse bien on a la même euh manière de voir les choses euh on aime bien se r'mettre en question on bosse ensemble on fait nos éval euh voilà on bosse ensemble (elle insiste sur le « bosse ») vraiment et on échange beaucoup et voilà elle m'a emmené sur le site de l'AEEPS là euh elle me dit : t'as vu là la dernière conférence sur l'évaluation bon bref donc on échange beaucoup et après à côté de ça on a une autre euh collègue euh voilà avec qui bon (elle soupire) voilà qui est … fin …

Marius

… Allez y allez y !

Marie

Qui est toujours absente, qui est euh, voilà qui assure pas, qui est hyper euh voilà nian nian avec les gamins le matos c'est une catastrophe euh voilà on est obligé de passer derrière pour fermer les portes enfin bon, qui vraiment qui plane à dix milles quoi et donc moi c'est c'est .. difficile en plus j'la connaissais un peu avant donc ouais c'est c'est difficile mais sinon non non mais on s'entend bien on est trois nanas hein donc heu y'avait, l'année dernière on avait euh un collègue qui est parti à la retraite euh et donc on s'est r'trouvé euh voilà trois nenettes donc euh…

Marius

… Vous pensez que ça vous influence dans votre façon d'enseigner le fait qu'il n'y a que des ….

Marie

… Bin je sais pas mais en tout cas à l'AS euh on a un super pourcentage euh de participation hein euh on a plus de cinquante pourcents et on a , sur nos quatre cents élèves on a plus de filles licenciées que de garçons ce qui est très rare. Ce qui est vraiment euh quand tu prends le chiffre national c'est nettement moins d'filles et c'est pour ça qu'ils font pas mal de voilà tu sais de manifs spécifiques pour les filles, t'sais à Besançon on a la fête du zèle où il y a que les filles qui font à l'AS pour faire venir les filles. On fait beaucoup d'AS, on adore ça et on compte euh pas nos heures là-dessus et parc'qu'on voilà, parce que le collège est là, qu'les gamins viennent et qu'ils sont euh qu'ils ont envie d'faire donc nous on accepte enfin on prend euh leur énergie quoi.

Marius

Vous m'aviez déjà dit que vous adoriez l'AS, c'est quoi qu'vous adorez vraiment euh….

Marie

… Bin parc'que un, on a un autre rapport (autre apport ?) avec les gamins beaucoup plus… Y'a pas c'côté note euh voilà séance un peu euh progression voilà enfin c'est vraiment euh la vie quoi fin voilà on leur propose euh beaucoup, c'est très ludique euh on échange beaucoup et .. et voilà y'en a beaucoup qui viennent euh presque plus pour euh pour le côté social que le côté sportif en fait et ça fait partie du jeu quoi ma collègue elle a trente nenettes en gym euh elle me dit y'en a certaines voilà, elle sont pas mal assises sur les tapis quoi mais c'est pas grave ça fait partie aussi de notre euh fin voilà c'est un.. Nous on est dans un établissement rural euh voilà au niveau culturel c'est assez faible et voilà c'est un lieu aussi où ils peuvent euh, c'est un lieu de socialisation, les filles se r'trouve entre elles euh donc voilà c'est … Et aussi parc'qu'ya la compet hein on aime bien la compet hein tout n'est pas on n'est pas euh que le social quoi on adore la compet et y'a un moment pour tout et.. .. et moi euh voilà euh ça peut peut être paraître bizarre mais moi euh dans ma bouche moi euh élite ça m'gêne pas quoi euh de dire ça euh même en tant qu'prof d'EPS quoi donc à un moment donné on fait euh de tout quoi. Euh voilà on fait toutes les compet euh on a toujours euh des équipes.

Marius

Et du coup, en lien avec ça , ce qui vous plaît ou non, est ce que vous avez un meilleur souvenir euh en tant que prof d'EPS ou un pire souvenir par exemple ?

Marie

Ouahou bonne question.. Après évidemment, mais ça r'vient .. c'est à l'AS c'est quand euh quand tu vis des choses euh bin.. Ouais j'crois qu'c'est plus en.. par rapport à l'AS que euh qu'en tant que prof d'EPS. Bin quand on vit des championnats, là on était au championnat de France de futsal euh voilà tu vis quatre jours avec les élèves, euh t'as l'émotions, t'as le stress, t'as la joie, le .. la défaite enfin voilà, t'as l'côté euh.. Ouais voilà ça c'est vraiment des supers souvenirs on a fait, la chance d'avoir fait quand même quelques championnats de France avec euh pourtant on est un p'tit collègue mais euh on arrive à sortir un peu euh c'est pour ça quand on dit qu'on est compet (rire) on aime bien donc euh ouais ça c'est vraiment des supers moments euh après euh après le pire souvenir écoute je sais pas .. euh… Après t'as des stress euh quand t'as des blessés ça c'est horrible donc euh j'bossais à […] et un gamin en d.. en demi fond il est tombé dans un virage euh t'sais il courait, on bossait l'trois fois cin'cent et

d’un coup kling il est tombé donc euh là là là t’es euh tu euh t’as quand même un peu euh….

Marius

.. Il est tombé euh…

Marie

… Il est tombé euh enfin après euh ça s’est bien passé mais bon à […] on était loin de tout c’est pour ça qu’j’aime pas trop bosser au lycée euh j’préfère le collège parc’qu’on est ensemble on est une équipe et moi j’aime pas bosser toute seule enfin voilà quand j’suis toute seule j’aime pas du tout moi j’aime bien euh savoir euh qu’il y a quelqu’un là, on discute on voilà. Et donc au lycée j’étais toute seule et donc j’ai appelé euh voilà le SAMU tout ça c’est bien allé euh mais quand t’as des accidents c’est quand même pas terrible quoi.

Marius

…

Marie

Non heu pire souvenir je sais pas trop euh voilà après t’as des trucs euh t’as des p’tites choses ponctuelles quand t’as un gamin t’sais qui veut vraiment pas grimper, qui a la trouille pas possible euh machin pi en fait qu’il arrive euh voilà, tu lui dis aller tu vas aller toucher cette prise là et qu’il y arrive et qu’il a un sourire jusque là (elle mime) c’est cool quoi. Tu t’dis bon, voilà c’est bien. Mais sinon voilà..

Marius

On va revenir un peu plus sur les extraits, vous m’aviez dit que quand vous faites ce métier, c’est aussi : être présent et dire. Vous ne m’en aviez pas dit plus que ça. Alors pour vous, dans votre façon d’enseigner, c’est quoi être présent et qu’est ce que vous dites ?

Marie

Euh.. Bin être présent euh je sais pas … C’est.. C’est être là euh je sais pas euh.. Dans ton cours que les … euh voilà euh… Disponible peut être plutôt que présente, j’sais pas disponible euh, avoir euh voilà un œil fin être rassurant pour euh les élèves euh ils savent que voilà qu’il y a quelqu’un, qui est bienveillant et qui parfois les pousse un peu fin quelqu’un qui soit, qui soit là quoi. Euh voilà

sur qui ils peuvent compter que .. Dans tous les .. voilà, pour tout… Quand ils sont contents, quand ils réussissent un truc euh voilà ils peuvent compter sur moi et quand euh ils arrivent pas aussi fin voilà, ma présence euh auprès d'eux quoi j'sais pas.

Marius

Parce que ne pas être présent ou moins présent que ce que vous êtes ça serait euh…

Marie

Ah bin par exemple on a l'exemple d'une collègue euh qui est sur son portable H24.. Qui euh.. Voilà , qui euh.. Voilà quoi qui d'un œil euh.. Qui fait aut'chose pendant que voilà. Ca c'est, c'est pas ça quoi, c'est avoir un œil sur les gamins toi ça t'paraît euh normal et évident j'sais pas comment dire euh mais tu verras (rire) que c'est pas si évident que ça.

Marius

Y'en a beaucoup qui sortent à ce point là comme ça ?

Marie

Bin.. Bin oui ! Une fois par exemple que une fois que c'est lancé, combien d'profs euh tu sais fin au niveau d'l'arbitrage j'ai pas mal évolué sur euh l'arbitrage et je r'viens beaucoup à .. au fait que moi j'arbitre euh je surarbitre fin voilà euh y'en a pas mal qui euh voilà (elle prend un autre ton pour parler des autres) : j'donne le sifflet au gamin et après bon j'suis là, ok, tu vois ? J'veux dire un cours c'est .. voilà, d'être là euh tout le temps et y'en a beaucoup c'est pas l'cas quoi ils sont là un peu euh.. Tu vois parce que euh tu vois c'est aussi euh animer quoi un cours.. C'est euh voilà une fois qu't'as .. Que t'as tout.. Que les gamins savent c'qu'ils ont à faire, que tout est ok, que voilà, moi c'est surtout fin, j'fais pas mal les choses comme ça hein je.. j'donne tout c'qui faut après ils sont assez autonomes dans le.. ils savent c'qui faut faire et après c'est les aider quoi fin les guider, les faire euh.. fin leur dire euh : voilà ça, est ce que tu fais ça, pourquoi, voilà fin tu vois ça t'paraît évident c'que j'te dis, c'est notre boulot, mais euh y'en a euh, quand tu vois un peu c'qui s'passe c'est pas toujours euh pour tout l'monde évident quoi. Et pi pasqu'il faut être là et que ça demande euh ouais beaucoup d'énergie quoi.

Marius

Ca serait quoi animer, si on devait donner un exemple euh, d'animer en EPS ?

Marie

Et bin euh je sais pas c'est euh.. euh.. fin animer euh.. j'sais pas comment.. oui c'est vrai qu'c'est des questions euh..

Marius

En fait on le dit souvent, mais sans…

Marie

Ouais c'est vrai ! Et bin animer c'est heu, heu.. Voilà euh donner des, des.. Encourager euh, donner des, des indications sur c'que le gamin est en train de faire euh, euh voilà, encourager quoi. Montrer vraiment fin euh montrer le positif, dire ok c'est bien ok oula et puis euh voilà l'côté sympa fin je sais pas euh.. euh.. Ouais sympa quoi, fin en général j'essaye au max de, de rigoler avec les gamins quoi donc euh de.. de sortir deux trois conneries, à un moment donné au bad j'dis bon hin euh le prochain euh si il joue contre moi euh ok, si il réussit à m.. à gagner il a plus deux enfin des conneries quoi fin voilà des, des des des .. c'est ça animer, être là et puis euh voilà j'sais pas heu…

Marius

D'accord. Très bien, vous me disiez que plus jeune vous cherchiez à vous faire voir, avec les bracelets qui font ding ding. Est-ce que vous pensez que dans vote façon d'enseigner aujourd'hui ou en EPS vous cherchez aussi à vous faire voir ? Est-ce qu'il y aurait un écho de ça ?

Marie

Ouais non mais je comprends ta question mais je je … là tout d'suite pour y répondre euh.. je n'sais pas.. Je comprends c'que tu veux dire.

Marius

Est-ce que vous …

Marie

… Oui j'comprends c'que tu veux dire ….

Marius

Est-ce que par ex…

Marie

… Oui ! Je comprends. Je comprends. Après moi j'ai t'jours pris euh la posture du prof d'EPS comme un jeu quoi. Euh parc'que tu dois montrer un certain visage et parfois euh t'engueule un gamin alors que tu rigole intérieurement parce que c'est vraiment marrant c'qu'il a fait quoi. Mais euh… voilà c'est un côté ouais tu .. c'est vrai tu t'mets un peu en scène aussi et mais moi… fin peut… peut être que.. Peut être au début mais là fin.. Là main'nant avec mes 47 ans euh, je nan, je suis fin j'ai pas l'impression d'être euh là dedans quoi je.. suis plus à l'essentiel et.. et avec les gamins en fait euh.. euh.. Comment dire euh.. Pendant longtemps t'sais j'ai très soucieuse du regard des autres évidement mais pas avec euh c'est p't'être pour ça que j'me sens bien aussi dans mon métier et que j'aime être avec les gamins parc'que je suis moins soucieuse des regards des élèves que des gens en général.

Marius

Y'a un regard différent ?

Marie

Y'a un r'gard différent ouais. Après j'suis pas copine avec hein euh tu vois c'est pas ça hein je cherche pas euh voilà c'est simplement euh…

Marius

Vous pensez que y'a un regard élève différent d'un regard euh… ?

Marie

Ah ça je sais pas mais pour moi je… euh… Je suis moins soucieuse ouais de ce que vont penser les élèves de moi, que des, que des gens en général euh, d'autres aides fin voilà des adultes ou autres. Mais après la euh non le départ de ta question, j'me suis jamais posé euh je jamais euh.. J'vais y réfléchir hein (rire) j'y réfléchirai euh .. mais c'est p't'être pas faux. (*Elle parle de se faire voir en EPS ici, elle écrira après l'entretien cette question sur son téléphone pour y chercher des réponses, je lui reposerai alors cette question au prochain entretien*) C'est peut être pas faux parc'que.. ouais ouais .. parce que j'ai p't'être un côté comme ça un peu rigolote euh enfin rigolote euh assez pêchue fin pêchue tu vois euh…

Marius

Je note que nous reviendrons sur cette question.

Marie

Oui voilà.

Marius

Vous me disiez euh.. Nous parlions la dernière fois de l'histoire de l'entraineur.

Marie

Ouais.

Marius

Et vous m'aviez dit que ça a tellement influencé ma vie ce qui est arrivé, que quand tout est rev'nu j'me suis dit putain ça a tellement influencé ma vie c'qui est arrivé.

Marie

C'est ça.

Marius

Et en fait euh.. Bin j'aurais juste voulu savoir comment, par exemple dans votre choix de métier, est ce qu'il y a un rapport entre tout ce qui a pu se passer et votre choix de métier selon vous ?

Marie

Alors je pense que j'ai toujours euh avant c'qui s'était passé, moi depuis l'collège, comme j'te l'avais dit, j'ai toujours euh.. J'ai toujours voulu faire ce métier là. Hein j'l'avais dit, fin euh, après ça a certainement renforcé les choses mais c'qui a influencé c'est euh j'me suis construite avec ça et j'me suis euh protégée, carapatée par rapport euh à ça, à c'qui était arrivé mais après heu ça a certainement renforcé voilà mon désir euh d'être prof de sport (elle insiste sur « de sport ») à l'époque on disait prof de sport, et heu… mmmh… (ses yeux rougissent, je la sens touchée, elle sert la mâchoire et a les larmes aux yeux) qu'est ce que tu disais ?

Marius

Je disais que quand tout est revenu, vous vous êtes dit que ça a vraiment, tellement influencé ..

Marie

Bin oui.

Marius

Donc est ce qui si ça influence votre vie, ça influence aussi votre façon d'enseigner ou euh.. Est-ce que vous arriveriez à faire un rapport entre ça ?

Marie

…Oui je pense… Mais c'est compliqué à.. je pense à.. à dire.. A sortir.. (*je comprends qu'elle se ferme, parce que cette question la touche, et c'est également la question de recherche précisément en ce qui me concerne*) Euh… (elle soupire) Fais une petite flèche (*elle me demande de faire une petite flèche en face de cette question comme je l'avais fait pour la question sur « se montrer » , elle décidera d'écrire aussi à la fin de l'entretien cette question sur son téléphone et je reviendrai dessus au prochain entretien).* Mais c'est évident euh fin.. C'est évident que ça a influencé euh ma vie. …. (Elle reprend ses esprits) Tu te construis différemment avec ce qui est arrivé, tu te construis différemment que voilà.. et heu.. Tu te protège différemment et je pense que tu grandis vite et tu fais attention à pleins d'choses, voilà et forcément ça influence ta vie et forcément ça influence euh ouais ta vie de jeune femme et… tout ça quoi.. Donc oui oui c'est sûr. Après faut qu'je fasse le lien avec euh.. prof…

Marius

(*je la sens mal à l'aise)*

On peut mettre une petite flèche.

Marie

J'me suis jamais posé ces questions là. Et puis toute façon, euh tu sais t'avances, fin tu.. Tu t'pose pas la question, à c't'âge là tu t'pose pas la question c'est comme ça, tu fais avec, tu (elle mime le fait de creuser) tu enfouis tout et tu fais avec et tu.. Voilà tu.. Tu t'pose pas d'questions et t'avance.. … Jus'qu'au jour où tu.. Où tu t'pose la question. Bref..

Marius

Donc je mets une petit flèche, une petite soupape hein…

Marie

Voilà exactement, j'vais quand même y réfléchir, j'm'en souviens plus t't'à l'heure c'était quoi l'autre question où on avait mis la petite flèche ?

Marius

Euh .. Vous faire voir.

Marie

Ah oui vous faire voir c'est ça. Je vais le noter sur mon truc (*son téléphone à la fin de l'enetretien*)

Marius

On peut terminer par une question un peu plus fermée…

Marie

… Mais évidemment que ça a influencé ma vie.

Marius

Mais j'aimerais bien qu'on parle de ça oui, et votre manière d'….

Marie

… Parce que du coup dans ce truc là, ton estime de soi il en prend un sacré coup, et que tu, quand il t'arrive ça, et que tu … tu te dis euh .. que t'es archis nulle, que en plus tu t'en veux à mort, que voilà, qu't'es pas capable euh de dire non, que t'es rien quoi en fait et du coup euh forcément ça influence ta vie et … et peut être le fait non mais je.. je fais le lien entre euh se faire voir et .. Et je pense que j'ai passé une grande partie de ma vie à me .. A vouloir me faire aimer des autres quoi (elle a les larmes aux yeux). C'est ouais…

Marius

Et .. en EPS c'est possible ?

Marie

Ouais. Et je pense que l'enseign.. et je reviens avec c'qu'on avait dit avec les élèves et j'me sens tellement plus à l'aise, avec des gamins qu'avec des adultes, je sais pas pou.. fin pourquoi, y'a surement un truc euh psychologique là d'dans j'en sais rien euh pourquoi euh.. mais voilà.. Je … Je pense que pour moi c'est plus facile euh.. Ca a été plus facile de oui.. Ouais, de vivre et de de de .. d'être et de s'adresser à des élèves qu'à des adultes, ça c'est sûr, ça c'est sûr. J'me sens voilà… (elle est très émue)

Marius

Je pense qu'on pourra en discuter.. Il faut laisser le temps …

Marie

Voilà exactement.. Mais c'est hyper lié quoi ! Et cette histoire de… (d'entraineur) C'est lié parce qu'encore une fois, parcequ'encore une fois euh.. J'ai toujours euh.. Tellement voulu que tout le monde m'aime.

Marius

Et vous trouver ça ? En EPS vous pensez que c'est un lieu pour ça ?

Marie

Bin… Oui. Parce que un, c'est une matière super sympa en générale et que du coup ça s'passe euh tu vois moi qui aime pas les conflits ça s'passe plutôt bien avec les gamins et que c'est plus facile j'trouve de .. faire plaisir fin que les gamins aient du plaisir et que voilà et que ça s'passe bien et que du coup ils aiment bien l'EPS que du coup certainement ils m'aiment bien aussi et que ouais c'est pas, c'est pas euh.. C'est lié. C'est lié. J'vais noter quand même euh cette histoire euh.. (*Elle note les deux questions sur son téléphone et me dit qu'elle tient à y réfléchir pour la prochaine fois*)

Marius

Bon j'pense qu'on en a assez pour aujourd'hui, on va .. Je vous remercie.

Marie

Oui oui je pense. Là j'vais aller voir les chatouilles (au cinéma) tu vois c'que c'est non les chatouilles ?

Marius

C’est un film d’animations ?

Marie

Non non pas du tout, c’est un peu sur le sujet. (*Film sur un garçon et une fille qui ont joué à faire des chatouilles, jusqu’à ce que le garçon abuse de la fille*)

(*Marie me demande en off de parler la prochaine fois de son mari, de qui elle s’est séparée il y a 4 ans, elle va divorcer. Elle me raconte qu’il a changé d’orientation sexuelle après leur séparation et qu’elle n’a pas été étonnée par cela. Qu’elle a donc pensé qu’il s’est servi d’elle pour être père et qu’elle, s’est servi de lui pour être rapidement mère. Je lui demanderai d’en parler un peu la prochaine fois également*)

XV. 3. Entretien 3

Marius

Bonjour, aujourd'hui nous évoquerons des questions plus précises que les dernières, nous arrivons maintenant à notre dernier entretien. Je reviens d'abord aux questions sur lesquelles nous étions resté. Vous me disiez que plus jeune vous cherchiez à vous faire voir, est ce que cela aurait un lien aujourd'hui dans votre choix professionnel…

Marie

…Non.

Marius

… et dans votre façon d'enseigner ?

Marie

Non.

Marius

Voyez-vous un lien ?

Marie

Euh alors. Non mais se faire remarquer quand j'étais jeune, c'était une manière euh.. de s'dire euh youhou je suis là, regardez-moi, et en EPS c'est quand même euh j'ai toujours euh.. Comment on va dire, eu ce euh.. Toujours pris conscience de ce rôle quand même responsable d'adulte, responsable envers des jeunes et du coup c'était pas à c'moment là que.. fin c'est pas dans c'cadre là où.. Après que les élèves euh voilà, me trouvent sympa, ça évidemment quoi fin.. Mais c'est pas la priorité euh.. du moins voilà, après je.. je pense pas que ce soit la priorité majeure, même si, c'est important aussi et moi j'ai t'jours ressorti une citation dans tous mes écrits CAPEPS c'est « on apprend que de celui qu'on aime » c'est Goethe qui a dit ça. Et la motivation, évidemment pour moi c'est important et c'est quand même plus sympa d'apprendre quand euh.. quand y'a une bonne relation et voilà mais me faire voir euh non enfin.. comme moi je l'vois c'est pas ça.

Marius

Vous me disiez lors du dernier entretien que vous vouliez toujours vous faire aimer, et cela reflète la citation et est ce que les élèves doivent…

Marie

…Bin oui euh.. C'est quand même plus sympa euh.. quand ça passe bien, quand euh y'a du lien euh entre euh.. voilà entre euh j'pense le prof et les élèves, quand y'a ce lien de confiance, quand y'a ce lien ouais fin d'affection euh vraiment hein euh… voilà, professionnel on va dire euh bin. Oui j'pense que c'est.. c'est bien, je ne sais plus quelle était ta question ?

Marius

Le se faire voir .. Se faire aimer..

Marie

Ah oui, euh ouais, un, c'est plus d'actualité et je s… consciemment, alors inconsciemment p't'être au début de ma carrière peut être encore euh ce côté sympa euh peut être exagérément mais toujours en restant quand même euh, dans mon rôle quoi… de personne exemplaire euh, un j'ai été élevée dans des valeurs euh républicaines et tu sais hein euh voilà, alsaciennes et du coup voilà je peux pas faire n'importe quoi et.. les élèves c'est pas mes copains non plus quoi fin tu vois je savais où.. Je sais où.. Où est ma place et jusqu'où.. on peut aller et.. et voilà, que ça reste professionnel quoi voilà. Moi je … je me nomme euh enfin parfois avec des collègues au conseil de classe j'dis mais attendez on est des professionnels quoi, donc heu il faut qu'on agisse comme des professionnels quoi de l'enseignement donc euh j'ai toujours eu cette euh.. dans ma tête euh voilà c'côté professionnel euh, cette notion là.

Marius

Vous me disiez la dernière fois que « ça a tellement influencé ma vie ce qui est arrivé, que quand tout est revenu je me suis dit ça a tellement influencé ma vie c'est évident » et donc comment vous diriez aujourd'hui que ça a influencé votre choix professionnel et votre façon d'enseigner ?

Marie

Euh.. Avec le recul hein, avec tout c'qu'est sorti y'a quelques années là, ça reprend un peu en fait euh c'est vrai ça reprend un peu cette idée là (*elle montre la question de «se faire voir »*) euh.. avec cette histoire de.. malgré tout euh..

Marius

Vous voulez que je vous la redise ?

Marie

Non mais euh.. Oui tu peux, tu peux

Marius

Donc vous disiez que ça a tellement influencé ma vie ce qui est arrivé que quand tout est revenu vous vous êtes dit que c'était évident, donc du coup comment ça a influencé votre choix de devenir enseignant et comment ça influence votre façon d'enseigner ?

Marie

Alors euh.. le choix d'être enseignant parce que euh.. Parce que certainement voilà j'ai besoin de.. Ouais de donner je sais pas .. D'apporter .. C'est ce que je dis toujours mais de.. besoin des autres aussi d'être dans un métier de.. communication enfin dans un métier de transmission, de ….

Marius

Besoin des autres ?

Marie

Ouais voilà je crois que c'est ça…

Marius

… de qui ?

Marie

Ouais. Bin c'est facile c'est c'que j'avais d'ja dit une première fois c'est que euh moi j'me sens très à l'aise, plus à l'aise euh avec des ados, enfants fin.. voilà, qu'avec des adultes donc heu.. Ca m'étonne fin ce .. voilà si je peux revenir un peu et j'me dis tiens ça m'étonne pas que j'ai été prof parce que voilà j'suis à l'aise dans ce.. fin avec les gamins en général et que.. voilà ce côté de ce que tu m'as dit là tu m'as dit quoi ?

Marius

Besoin des autres ?

Marie

Besoin des autres ouais. J'pense que ça c'est.. Ouais voilà, besoin des autres et besoin peut être d'exister euh ouais aux yeux des autres euh, ce qui rejoint quand même avec cette histoire de se faire voir et besoin voilà d'exister et .. d'avoir une place, un statu, un .. fin voilà.. je pense.

Marius

Et du coup exister aux yeux des autres ça a un lien avec se faire voir ?

Marie

Oui c'est vrai ! Oui mais en fait moi euh oui ais c'est vraiment différent euh là j'étais vraiment jeune avec mes bracelets , mes machins, c'était vraiment euh très grossier c'était euh voilà, mais là oui, c'est plus fin, plus.. De se dire que oui j'ai besoin des autres ça c'est sûr et d'exister et .. d'avoir un statu et.. et voilà moi je.. j'ai t'jours aussi une culture euh par rapport à l'éducation nationale ou prof fin, un certain respect fin moi ma famille on m'a t'jours dit voilà que les profs étaient importants, que c'est des personnes euh respectueuses euh et du coup moi je voilà ça me, c'est des figures qui me convenaient et qui m'allaient bien quoi et dans ma relation moi-même avec les profs que j'ai eu quoi. Moi j'ai t'jours eu des supers relations avec mes profs de sport donc euh voilà y'a certainement euh voilà j'me suis certain'ment identifiée et j'aurais ador.. fin quand j'étais jeune j'adorais euh.. j'trouve que c'était chouette parce que on pouvait parler euh j'aurais pas fait autre chose que prof de sport quoi par exemple hein.

Marius

Vous me disiez, tout à l'heure sans terminer votre phrase, « revenir un peu.. » lorsque vous me parliez de devenir prof, donc le fait de devenir prof ça vous ferait revenir où ?

Marie

Ah.. J'ai dit ça ? Euh …..

Marius

Vous me disiez que vous étiez plus à l'aise avec les ados, et ça vous permettait de revenir un peu..

Marie

Ah bon j'ai dit ça, ah je ne savais plus ce que je voulais dire.. Je ne me rappelle plus du tout..

Marius

Alors je vais faire le lien avec la prochaine question, vous m'aviez dit que vous finissiez jamais vos phrases dans le dernier entretien. Qu'est ce que vous en pensez de ne jamais finir vos phrases ?

Marie

(Rire) Bin ça fourmille moi dans ma tête j'ai dix milliards d'idées qui.. tu vois ? Qui.. s'entrechoquent, que j'ai envie de tout dire, que.. c'est ça mon gros problème oui de tout dire euh.. j'arrive pas à classer et à aller à l'essentiel c'est un truc de dingue et dans mon enseignement ça se voit à fond, c'est-à-dire que j'ai tellement envie de leur dire que.. parfois je .. je sais que je parle trop hein donc j'suis là bon, euh.. Attendez j'veux encore vous dire ça, et pourquoi on fait ça et tout ça et parfois ça.. je sais qu'je bavarde fin qu'je parle beaucoup quoi.

Marius

Comment ça se voit dans votre enseignement ?

Marie

Ah bah ça se voit tout de suite parce que euh bin parce que souvent j'les réunis assez vite et j'leur dis bon, attendez parce que là qu'est ce qu'il s'passe euh, qu'est ce qu'on fait fin euh je fais vach'ment de feedbacks et peut être trop euh fin je pense. Et… Voilà..

Marius

Est-ce que vous vous rendez compte que plusieurs fois vous ne m'avez pas laissé finir mes questions, en me coupant. Et je voulais savoir si en EPS, ça vous arrive de couper vos élèves ou de ne pas les laisser finir ?

Marie

Bin je pense fin j'imagine, ça doit être mon trait de caractère, je m'en rends pas compte par contre mais quand même j'essaie quand même d'être euh.. parce que là j'suis quand même vachement centrée, là c'est particulier parce que tu

me demande des trucs à moi perso et euh tu vois donc j'suis dans l'introspection alors que quand j'suis en cours, c'est quand même pas euh tout a fait la même relation ça n'a rien à voir, euh encore une fois c'est mon côté professionnel quand on m'demande euh voilà, quand on m'demande quelque chose en général j'essaie au maximum de .. d'écouter, de prendre un petit peu de temps même si parfois euh comme ce matin la gamine me demandait d'aller chercher son ourson euh bref en haut d'un truc et j'lui ai dit attends euh là j'peux pas euh j'verrai plus tard et la gamine pendant toute l'heure elle me dit vous v'nez vous v'nez j'lui dis attends on verra plus tard…

Marius

Vous pensez que ça vous arrive de ne pas laisser finir euh…

Marie

C'est possible, c'est possible mais je suis pas sûre. Ca peut arriver je pense mais.. ou alors ce que je fais c'est que je devance euh.. enfin bon ça c'est du grand classique euh maternelle ça hein tu sais de devancer euh le désir des gamins quoi, de s'dire putain en fait il a froid avant euh il a pas froid hein mais euh toi t'imagine qu'il a froid donc tu lui mets une veste avant qu'il aie froid quoi ou tu lui propose à manger avant qu'il aie faim tu vois ça c'est vraiment très très maternelle…

Marius

… Donc ça, ça vous décrit ?

Marie

Bin oui j'ai fait ça euh moi j'me suis t'jours baladée euh avec des gâteaux dans mon sac parce que si les gamins avaient faim euh c'était d'la panique et parfois j'disais : bon vous voulez pas un gâteau ? Alors qu'ils avaient pas forcément faim et machin mais c'était pour euh voilà. Mais j'pense que c'est vraiment un trait très maternelle.

Marius

Comment vous l'expliquez ?

Marie

Bin parce que quand c'est tes gamins, c'est la prunelle de tes yeux et tu veux qui soient le mieux possible, qui.. tes gamins t'as envie qu'ils aient aucune

frustration euh d'ailleurs c'est l'problème hein mais euh voilà t'as envie de tout.. leur donner tout ce que tu peux et.. T'as pas envie qu'il pleure parce qu'il a faim quoi c'est horrible, horrible.

Marius

C'est horrible ?

Marie

Bah oui c'est horrible

Marius

Si il a faim c'est horrible ?

Marie

Bah tu peux pas laisser ton gamin comme ça quoi. Mais c'est comme le laisser pleurer enfin tu verras quand t'auras des enfants

Marius

Mais là c'était les élèves

Marie

Oui je sais les élèves, là j'te parlais en tant que.. j'te dis que moi j'suis comme ça déjà dans ma vie enfin j'ai été comme ça dans ma vie voilà euh privée et du coup euh voilà donc c'est vrai que c'est possible que .. par exemple euh ça je sais hein quand je pose des questions, quand je leur dis euh pourquoi euh j'en sais rien euh pourquoi euh, j'lui demande de smacher je sais pas quoi et enfin j'veux dire euh j'lui laisse pas forcément le temps de répondre et en fait heu parfois je donne la réponse quoi (Rire) tu vois ?

Marius

Donc parfois vous laissez pas finir…

Marie

… C'est vrai ! (Rire)

Marius

Et comment vous expliquez que vous laissez pas à vos élèves euh le temps d'avoir faim, le temps …

Marie

(Rire) Non mais mes élèves je leur laisse le temps d'avoir faim euh là j'te parle de mes gamins à moi, mes enfants à moi, perso hein non non mais mes gamins j'suis moins, les élèves j'suis moins euh quand il faut courir dehors, si ils sont en short euh mon gars tu assumes hein tu savais qu'on allait dehors, non ça c'est mon côté aussi euh j'aime bien euh non mais il faut quand même euh leur apprendre un peu on est pas en sucre hein, non mais tu vois toi t'es sportif de grand terrain, tu sais que par tous les temps tu fais foot quoi et bah les gamins ils savent depuis l'début que voilà donc ils prennent des bonnets, c'qui veulent ils assument et si ils ont oublié bah tant pis ils auront froid une heure c'est pas très grave. Même une étudiante me la dit pour les phrases tu sais on était observé, les M1 sont venus toute une semaine dans nos cours, j'trouve c'était bien et elle me dit : parfois tu finis pas tes phrases.

Marius

Vous trouvez que c'était bien de vous faire observer par les M1 ?

Marie

Bah ouais c'est pas gên.. fin c'est.. c'est pas gênant fin c'est.. Après je m'connais assez, je sais ça, je sais que c'est mon défaut, quand je dis un truc euh après je me perds dans mes pensées et je m'arrête alors que j'ai pas fini ma phrase quoi.

Marius

Très bien. Passons à deux autres questions : est ce que l'histoire de l'entraineur a provoqué votre choix professionnel ?

Marie

Pfff j'en sais rien. Comment veux tu fin c'est tellement..

Marius

Ou a influencé si on reprend le terme qu'on avait utilisé ?

Marie

Mon choix de métier c'est quand même multifactoriel euh tu peux pas dire que c'est que ça ou que ça y'a y'a …

Marius

Donc du coup est ce que l'histoire de l'entraineur a influencé, votre choix professionnel ?

Marie

Pas que. En tout cas, ça ne l'a pas, je vais te dire un truc, ça ne l'a pas perturbé… Parce que moi j'ai toujours voulu.. voilà, faire ça et que ça ne l'a pas forcément perturbé et ça ne l'a pas euh… Influencé, je sais pas, pas que ça…

Marius

… Mais si on prend que ça, est ce que vraiment euh juste l'histoire aurait une part à jouer si c'est multifactoriel?

Marie

Oui je pense. Oui. Cette histoire de … quand tu dis là j'aimais bien m'faire voir heu j'veux dire ça a été .. je pense accentué par ça quoi. C'est-à-dire que .. ce truc de l'entraineur euh ça a joué sur moi sur euh mon estime de soi à fond, sur euh voilà la perte de confiance euh voilà qu'j'étais vraiment nulle euh naze euh que c'était fin voilà euh que j'avais honte et du coup, voilà je savais plus en j'en étais quoi je pense avec du recul hein et que .. j'me suis sentie hyper euh .. Vraiment une.. ouais vraiment archi nulle et que j'ai vraiment eu besoin de cette histoire de.. voilà je je .. cherchais je pense au près des autres euh voilà des moyens de confirmation que non en fait euh j'suis quand même quelqu'un de bien quoi.

Marius

Et …

Marie

… et je pense que de cette question tout est lié de se faire voir parce que j'avais envie qu'on m'aime euh que .. voilà, normalement quoi fin qu'on reconnaisse euh qui j'étais et .. voilà, et que .. oui voilà cette histoire d'être aimé et voilà et

qu'c'est pas d'être prof pour des enfin avec des ados c'est tellement… voilà je.. Et pis parce que moi j'ai toujours été une ado aussi très comment on va dire euh contemplative, très euh… Moi j'allais réviser j'prenais mes cours et j'allais réviser sur une ruine près de chez moi, je suis quelqu'un de très solitaire aussi c'est ça qui est un peu paradoxale et je .. je .. j'aimais beaucoup cette adolescence là enfin c'côté un peu euh mélancolie fin.. j'sais pas comment dire euh et du coup j'ai toujours quand même malgré tout aimé l'adolescence, les adolescents, fin j'sais pas comment dire euh cette période là elle est quand même vach'ment importante et voilà et j'pense que c'est pas non plus un hasard euh voilà j'aurais pas pu être prof euh.. fin d'être avec des adultes quoi. J'crois q'c'est un âge que j'aime bien parce que moi j'me suis sentie euh.. enfin j'sais pas des fois j'me sens quand même proche euh voilà j'me rappelle euh comment on est euh voilà moi j'étais quelqu'un qui me posait beaucoup de questions quand j'étais ado euh après ça encore plus voilà je….

Marius

… qu'est ce que ça veut dire l'adolescence pour vous ?

Marie

Et bin tu te cherches en fait euh c'est quand même un.. une période où tu te cherches à fond qui vraiment tu es, t'es quand même attaché à tes parents mais t'as qu'une envie c'est de partir, de faire ta vie à toi, qu'on te dicte pas tes règles et pis bin t'as ton corps qui s'transforme euh tu t'dis euh voilà..

Marius

Et vous l'aimez particulièrement ?

Marie

Bon oui je.. je suis très nostalgique de tous ces moments euh d'adolescence euh mes périodes de volley, mes périodes euh voilà tout ça c'était quand même euh c'était une bonne période et que du coup moi je .. c'est une période que j'aime bien et du coup ça aussi ça a fait qu'ça a influencé ..

Marius

Pourquoi vous aimez bien cette période ?

Marie

Et bin parce que tu t'ouvres un peu euh voilà à la vie, au monde euh un peu plus aux autres, t'as plus de liberté euh bah t'es dans les relations alors là ça commence les relations amicales, amoureuses euh voilà, ça se cherche euh t'es dans la séduction, ou non euh voilà tous les liens, tout tout tout c'qui s'trame euh les straté.. fin voilà je je je .. voilà j'étais très avide d'observer ce qui se passait moi tu pouvais m'laisser sur un banc et j'adorais regarder un peu c'qui s'passait, comment les gens fonctionnent et, voilà, c'était à l'adolescence quoi. Après t'as pas l'temps après t'es étudiant, quand t'es au lycée ça va c'est cool. La c'est la période où t'es pas encore dans ta vie tu vois étudiante où t'as tes projets perso qui est très, t'es déjà sur les rails de ta vie adulte, t'es pas t'es plus enfant où t'es avec tes parents t'es vraiment entre les deux et du coup ça te laisse une disponibilité pour réfléchir pour penser, tu vois t'as pas l'côté euh stress bah tu vois des études voilà et t'as une certaine liberté et tu découvre pleins de choses enfin..

Marius

Est-ce que vous pensez que l'histoire d'entraineur, colorise en partie votre manière d'enseigner ?

Marie

Bin t'façon tout est.. mais on revient toujours depuis le début. Moi je sais que cette histoire ça m'a tellement heu.. Moi j'étais je pense avant une nana normale j'sais pas comment dire euh et après j'me suis s… encore une fois je me répète mais c'est tellement ça, euh tellement euh.. Pas aimable mais aimable t'sais du verbe aimer quoi… (ses yeux se rougissent) Après ça c'est pas possible tu peux pas fin.. c'est c.. fin t'es cassée je sais pas comment dire oui t'es t'es t'es…

Marius

Donc ça..

Marie

Tu t'aimes pas toi quoi j'veux dire si tu te laisses faire ça (elle pleure) sans dire non, sans tu vois quand on.. voilà quand tu te forces fin tu t'laisses forcer tout ça et bin euh tu dis que bin toute façon euh voilà t'es pas aimable, on ne t'aime pas donc forcément, ça a influencé euh forcément tout quoi…

Marius

… Dans votre façon d'enseigner ?

Marie

Bin… Ce côté euh.. euh.. ouais juste en fait. Sympa parce que moi je pense être sympa fin euh comment on va dire amicale, conviviale j'sais pas comment dire euh sympa tu vois mais en même temps juste quoi. Et.. j'espère être le plus juste et je reconnais mes erreurs et moi ça m'arrive de dire un truc à un gamin et pendant l'heure j'me dis putain merde ça c'était vraiment.. J'ai été p't'être trop fort de lui dire ça euh et du coup je r'viens vers lui j'lui dis écoute là j't'ai dit ça tout à l'heure euh y'a pas très longtemps hein j'ai dit à un gamin écoute là euh aujourd'hui là voilà maint'nant depuis l'début d'l'année tu m'as pas montré qu'j'avais euh.. qu'j'pouvais pas avoir confiance en toi, j'ai pas confiance en toi là et du coup j'dis putain merde euh.. fin tu vois tu.. tu supputes et tu dis euh j'aimerais pas que cette phrase là tu vois le .. fin pas le traumatise mais tu vois le.. le perturbe alors du coup tu vois j'suis v'nu l'voir j'lui dis écoute euh par rapport à c'que j't'ai dit ça va tu tu.. ça t'a pas trop blessé ? C'était pas mon attention c'était juste pour un moment donné euh faire ueh.. J'faisais une photo à l'instant « t » et voilà, voilà là je euh.. voilà tu as menti euh voilà j'ai j'ai pas confiance et tu comprends ce que je veux te dire ? c'est c'est pas.. Et c'est juste là euh.. donne moi vraiment l'occasion de, d'avoir confiance en toi fin voilà et ça me perturbe, voilà.. Et oui par rapport à ça euh j'aimerais pas euh voilà respecter euh.. respecter les autres quoi euh et les gamins ils sont tellement en devenir que quand t'es gamin tu te rappelles de choses et que tu te façonnes aussi par rapport euh voilà à des phrases que t'as entendu, des phrases que tu.. Donc ça je suis archis vigilante là-dessus, fin archis j'essaye hein attends voilà j'suis vraiment pas parfaite hein et j'me remets.. tu vois y'a plein de choses où.. pfff vraiment pas mais écoute euh j'fais avec euh c'que j'peux et c'est t'jours avec euh fin.. je pense le mieux possible, comme quand on est parent, on fait l'mieux et.. voilà et parfois on se trompe parce que bin c'est pas forcément le lieu euh pour le gamin mais toi tu penses que c'est l'mieux tu vois (Rire) donc pour les élèves c'est pareil.

Marius

D'accord. On peut continuer avec la question suivante, est ce que la mort de votre mère a provoqué votre choix professionnel ?

Marie

Oui parce que je l'ai déjà dit tout au début, un parce que elle voulait.. c'est elle qui m'a.. qui m'a.. comment on va dire euh… euh… montré euh.. pas convertie j'sais pas comment dire euh.. qui m'a largement influencée pour euh faire ça. Moi j'ai t'jours voulu faire ça ou ou euh voilà assistante sociale (Rire) parce que non mais j'ai honte mais toi tu connais pas (Rire) parce que à l'époque y'avait une série télé qui s'appelait pause café mais toi c'est pas du tout de ton époque et j'adorais c'était une assistance sociale qui bossait euh dans les écoles, dans

les lycées et j'adorais ça et après j'ai lu tous les bouquins d'un éducateur euh un prêtre chez les loubards et du coup voilà j'avais c'côté quand même là et mais bon euh voilà j'aur.. j'ai pas pu faire autrement fin euh voilà c'était comme ça euh.. elle a influencé avant et le fait que euh voilà, j'voulais qu'elle soit fière de moi que.. mais c'est t'jours pareil avec cette histoire de.. oui de .. voilà.. j'voulais oui qu'elle soit fière de moi, qu'elle m'aime parce que bin j'ai répondu à ses attentes à ses.. à ses envies fin voilà c'qu'elle avait un peu prévu pour moi euh voilà parce que…

Marius

…Là vous me disiez que c'est toujours pareil avec l'histoire de… sans finir votre phrase, pouvez-vous finir celle-là ?

Marie

Bin je pense parce que.. parce qu'elle m'a toujours dit.. c'est ça non ? Parce qu'elle m'a toujours dit que c'était bien d'être prof euh et que.. et que j'ai toujours suivi.. J'ai s.. j'ai subi ça et le fait qu'elle soit plus là euh c'était voilà c'était je pouvais pas faire autrement quoi.

Marius

Est-ce que vous pensez qu'il y a un lien entre les deux dans votre devenir enseignant ? Entre l'histoire de l'entraineur et votre maman ?

Marie

Bin t'façon tout est t'jours tout lié après euh.. donc euh l'entraineur c'était avant que.. je perde ma mère et du coup euh oui après.. Mais bon euh à cette époque là tu vois j'étais pas du tout consciente de tout ça tu fais pas les choses consciemment hein mais c'est vrai qu'avec du recul heu je pouvais pas faire autrement.

Marius

Pourquoi ? Ca veut dire quoi ?

Marie

Bin.. bin parce que ça, pour ça, parce que je pouvais m'épanouir euh que dans un métier comme ça, où j'étais avec les autres où je pouvais apporter des choses, dans mon domaine euh fin voilà qu'est le sport euh.. voilà et que… et en même temps euh voilà parce que ma mère m'a toujours dit que.. qu'il fallait le

faire et que comme elle était plus là euh je pouvais pas lui que j'avais pas envie d'faire ça ou que j'avais peut être envie d'être plutôt d'aller, d'être AS euh.. voilà c'était… la question ne se posait même plus quoi, en fait. La question ne se posait plus.

Marius

Et qu'st ce que ça veut dire que vous n'auriez pas pu faire autrement ?

Marie

Bin euh.. C'est comme si j'avais trahi euh sa.. tu vois la confiance qu'elle a eu en moi j'sais pas comment dire le.. le .. comme si j'avais trahi son amour quoi fin j'sais pas comment dire euh c'est comme si j'avais rejeté plutôt son amour euh en faisant pas euh, voilà ce qu'elle m'avait proposé ou dirigé fin j'sais pas comment dire euh.

Marius

D'accord. Est-ce que vous pensez que votre mère colorise votre façon d'enseigner ?

Marie

Oui, alors là oui c'est sûr.. parce que tout est exacerbé et parce que quand quelqu'un part et que tu l'as pas connu tu.. tu vois tu.. tu embellis les choses et .. et.. moi j'ai toujours gardé un souvenir de ma mère euh très.. voilà c'est quelqu'un de très joyeux, de très optimiste, de très dynamique euh voilà euh voilà elle a été malade pendant huit ans allongée et y'avait pleins d'monde qui venait elle avait pleins d'amis et y venaient tous se plaindre et c'est elle qui leur remontait le moral donc heu.. heu.. Oui c'est c'est.. moi j'ai voulu.. fin je.. voilà.. peut-être être aussi un peu comme ça et voilà, j'ai gardé d'elle moi ce souvenir et que je .. oui je.. j'essaie d'être euh voilà, d'être comme elle parce que j'avais une image euh, j'ai une image et j'pense que c'est l'cas très positive et voilà, très positive d'elle, oui. J'me vois pas euh autrement que ça.

Marius

Vous me disiez que vous étiez seulement avec des femmes en équipe EPS, j'aurais aimé savoir si vous pouviez enseigner, si vous étiez dans une équipe EPS que d'hommes ?

Marie

Alors maint'nant depuis vraiment pas longtemps euh oui mais j'pense qu'au début ça aurait été compliqué évidemment que si, mais euh parce qu'avant je.. j'ai t'jours eu.. comment on va dire euh.. pfff… … des relations faussées avec les hommes en fait. J'en ai déjà parlé hein j'crois mais et que je.. voilà il faut toujours que.. ça passe par la séduction fin j'sais pas comment l'dire euh à part euh fin évidemment si tu mets un mec de soixante ballets j'pense que ça voilà, ça l'fait moins mais malgré tout euh voilà j'ai c'côté euh toujours toujours on en revient là euh se faire euh.. fin aimer tu vois euh..

Marius

Des relations faussées ?

Marie

Bin parce que c'est pas normal euh d'être euh moi j'ai.. quand tu vois autour de toi, les nanas fin les femmes euh elles sont pas comme ça euh elles sont… (*ses yeux rougissent*) c'est pas ça quoi fin.. Comment expliquer.. Mais c'est très personnel hein euh… Moi c'est depuis cette histoire là que.. fin voilà de l'entraineur que forcément euh ça.. a faussé mes liens avec euh les hommes quoi c'est sûr fin.. et avec eux aussi j'ai.. quand j'dis faussé : c'était pas naturel euh et y'avait toujours derrière moi cette histoire de séduction quoi.. (*elle pleure*) … Parce que parce que pour moi euh la séduction c'était avoir un contrôle tu vois, sur l'autre. Et que bin.. j'voulais pas qu'on.. qu'on aie ce contrôle sur moi en fait, de la part des mecs. Donc euh voilà moi j'ai toujours euh essayé d'avoir ce contrôle euh mais du coup c'était faussé quoi s'tu veux donc y'a encore quelques années oui ça aurait été un peu.. Voilà je je .. ce côté voilà.. concrètement euh.. voilà.. Quand y'a des collègues euh voilà on se voyait même euh à l'AS n'importe quand et qu'y avait des blagues bien graveleuses, moi ça m'ferait rire et j'voulais souvent en rajouter tu vois j'sais pas comment dire euh alors que là non mais je déteste ça, je prends tout à fait du recul et ça m'intéresse pas du tout et dès qu'je sens qu'y a justement au contraire la moindre euh.. comment on va dire euh.. dès que j'ai la moindre sensation qu'il y a quelque chose qui fin tu vois, oulaaa (elle mime le stop). Alors qu'avant oui donc je sais plus quelle était la question mais si….

Marius

… est ce que vous pourriez enseigner si l'équipe EPS n'était composée que d'hommes ?

Marie

Oui oui maintenant oui ça m'gênerait pas parce que je sais où j'suis, je sais euh… et avant moins..

Marius

En lien avec ces…

Marie

…voilà fin.. pas professionnellement c'est ça qu'est marrant mais comme euh bon c'est quand même euh.. Je pense que je ferais mon boulot normalement avec mes élèves et tout hein c'est pas l'problème mais j'pense que voilà j'serais pas.. totalement libérée, totalement à l'aise en fait. Sûre, sûre sûre sûre. Autant avant c'est marrant hein je cherchais plus la compagnie.. fin.. d'hommes, fin voilà tu vas dans un gymnase à l'AS moi je préférais aller vers les mecs que vers les nanas. Main'nant c'est vraiment tout l'contraire.

Marius

Comment vous expliquez le changement ?

Marie

Et bin parce que, parce que depuis quatre ans, depuis que il y a eu tout un truc qui s'est passé, beaucoup d'choses qui s'est passé dans ma vie et que tout est r'monté à la surface et que j'ai fait voilà euh un peu un travail sur moi, j'ai pu remettre le curseur euh au bon endroit par rapport euh voilà à qui j'étais quoi et.. voilà et j'me suis ouais j'étais un peu euh en paix j'suis voilà j'me sens bien dans ma nouvelle euh j'ai l'impression d'avoir euh.. d'être née une deuxième fois si tu veux, vraiment ! Et que ça là (*elle montre le mot sur ma feuille de l'entraineur*) ça m'a toujours empêché d'être celle que j'aurais toujours voulu être en fait. D'être euh voilà normale.

Marius

Est-ce que vous pensez l'être ?

Marie

Maintenant ? Oui fin évidemment là euh oui oui oui je sais euh j'te parle dans les relations hein avec les gens, je sais euh plus où j'en suis quoi, jusqu'où j'peux aller euh je n'réponds je.. euh voilà y'a pas encore très longtemps on m'a envoyé un texto euh je sais pas qui euh j'pense qu'il voulait r'prendre contact mais moi ça m'intéresse pas du tout quoi donc heu voilà je sais où j'en suis, j'suis beaucoup plus apaisée et voilà et j'me sens vraiment bien dans ma vie euh par rapport euh.. aux autres mais bon ça (elle remontre le mot « entraineur » sur ma feuille) ça a été la merde quoi, c'est ça le truc de l'entraineur quoi ça ça a été

vraiment la merde parce que ça m'a.. ça a tout faussé quoi. Dans.. Ouais ça a tout faussé, dans ma vie euh de jeune fille euh, après de femme.. C'est peut-être compliqué ? Fin je sais pas si toi, c'est quand même compliqué ce que je dis..

Marius

Comprendre, je ne sais pas si on peut mais j'entends.

Marie

Mais c'est dur de dire ça car c'est quand même pas euh.. Parce que j'ai détesté ça fin tu vois euh j'veux dire euh j'suis pas à l'aise avec ça quoi j'ai honte euh parfois de voilà.. Mais en même temps je.. voilà c'était t'façon certainement inconscient et plus fort que moi quoi il fallait euh voilà cette histoire de mec j'voulais pas euh… (*je la sens mal à l'aise et je trouve que l'entretien a été éprouvant jusqu'ici*)

Marius

Je vais vous en poser une dernière.. Qu'est ce que vous tirez comme conclusions de vos…

Marie

…Traumatisme ?

Marius

Vous avez vu que vous terminez mes phrases ?

Marie

Oui c'est vrai. Oui mais c'est pour aider, et en réunion quand le principal, j'te jure encore hier il trouvait pas ses mots et je lui dis, tu vois euh il cherchait n'importe quoi euh hop et j'lui dis et il m'dit oui c'est ça fin euh j'sais pas eu oui j'suis attentive je devance je je … j'aime pas voir les gens en difficulté.. euh tu m'as posé quoi comme question ? Pardon hein mais… t'sais tu m'énerves parce que ça.. non mais du coup tu vois quand je sors de là voilà et là ça.. (*elle mime le fait de réfléchir*) donc tu m'as dit quoi ?

Marius

Donc je vous énerve ?

Marie

Non non non non c'est pas énervé euh pas énervé c'est pas l'mot euh ça s'embrouille quoi, ça me bouleverse tu vois ça.. voilà.

Marius

Simplement qu'est ce que vous tirez comme conclusions de vos 2 traumatismes ?

Marie

Bin t'façon un, j'en veux euh voilà à cet entraineur parce que il a changé le cours de ma vie c'est sûr c'est sûr euh voilà parce que j'lui en veux euh parce qu'il a voilà orienté euh ma vie dans un certain angle euh et que euh voilà il m'a.. j'ai du mettre des carapaces à fond à fond à fond et ça m'a fait chier quoi et du coup voilà euh j'ai jamais pu.. encore une fois je reviens là-dessus mais c'est vrai j'ai jamais pu être celle que j'voulais être quoi euh et .. donc ça oui, j'lui en veux et.. et… mais bon après j'ai l'impression on attire un peu les… … (*elle pleure*) ce genre de personnes tu sais, comme si ça s'voit qu'on est fragile sur des.. certains points ouais. Parce que dans ma vie, j'ai rencontré quelques personnes pas saines fin pas.. tu vois, où j'ai du mal à m'en dépêtrer quoi j'me suis très facilement euh voilà, j'suis très facilement tombé dans des pièges euh comme ça quoi, que maintenant euh olaaa (*elle mime le stop*)

Marius

Dans des autres pièges ?

Marie

Ouais du même style fin malsain, des relations malsaines euh un peu sous emprise enfin c'est bizarre quoi donc euh oui tout ça pour dire euh… la conclusion c'est que moi jusqu'à y'a pas très très longtemps j'ai t'jours pensé que j'avais une vie idéale fin une enfance parfaite, une vie euh sans souc… sans souffrance fin une vie euh normal euh et tu vois et voilà euh simple tu vois. Et y'a quatre ans quand tout est tu vois quand tout s'est, est ressorti putain j'suis tombée de haut quoi j'me suis dit ah ouais en fait j'me suis jamais autorisée à.. à penser que voilà .. j'me suis jamais écoutée et autorisée et à m'dire ah ouais mais attends là t'as quand même vécu des trucs durs euh c'est normal que tu fasses ça ou que tu fasses ça et euh non moi j'ai toujours avancé, et.. en pensant voilà que ma vie était belle et tu vois j'me suis jamais posé des questions, c'est maintenant que je me suis posé des questions c'est ça qui est dingue et voilà et..

par rapport à mes rencontres, par rapport voilà à mon mari euh bin pleins de choses où pfff.. fin voilà là on va arrêter mais c'est pas anodin euh.. Moi j'ai rencontré mon mari juste après le décès d'ma mère. Euh c'était l'copain d'mon frère enfin bref euh voilà plus âgé que moi euh voilà donc on s'est rencontré super jeune donc voilà moi j'lui ai dit : attends calme moi j'suis au lycée lui il était à la fac enfin cool, laisse moi vivre un peu voilà ma vie d'ado avec mes copains mes copines mes volley..mon volley et pi après voilà donc il venait de temps en temps voilà tatati tatata et pis euh.. mais j'pense que c'est pas un hasard quoi qu'on se soit trouvés les deux et que.. après là c'st vraiment hyper perso et d'ailleurs j'pense que c'est pas le plus.. mais bon ..

Marius

D'accord et…

Marie

…c'est pas anodin et tout ça, et vraiment tout ça a fait que voilà ça a tellement influencé ma vie. Et on rencontre pas les gens par hasard et voilà .. Et mon mari euh le casting était pas bon dès l'départ quoi mais après ça tu.. voilà, tu cherches euh fin tu.. Moi j'voulais juste un père pour mes enfants et lui j'pense qu'il voulait euh voilà un certain statu, qu'il assumait pas avant, mais bref.

RESUME :

Ce travail s'attache à identifier les déterminants du choix professionnel en lien avec l'histoire de vie du sujet.

Il s'agit d'apporter des éléments de réponses à la question suivante : Le fait de devenir enseignant et plus particulièrement enseignant d'EPS relève-t-il du symptôme ?

Cette réflexion est menée dans le champ de la psychanalyse, c'est-à-dire l'étude de la parole d'un Sujet dévoilant une partie des liens entre ses traumatismes et son « devenir enseignant ».

Sous le prisme de la question de cette recherche, la présente étude a conduit et interprété des entretiens semi-directifs, permettant la construction du cas Marie et le recueille d'un matériel clinique de qualité.

Finalement cette étude a permis de montrer que Marie devient enseignante d'EPS, comme « métasymptôme » de ses traumatismes, un symptôme de tous les symptômes. En effet, Marie a perdu sa mère qui lui a prédit qu'elle devait devenir enseignante d'EPS avant de décéder, ce qui n'a pas laissé la possibilité à Marie de renoncer. Marie est conduite entre autres à vivre dans le désir de sa mère pour qu'elle soit fière d'elle, depuis là-haut. Aussi, Marie a subi une agression sexuelle lorsqu'elle était adolescente ; cette étude montre que devenir enseignante d'EPS est pour elle l'occasion par exemple, dans sa pédagogie de faire éviter aux élèves des situations désagréables qui ressemblent à ses traumatismes. Elle cherche entre autres ainsi à faire plaisir, à protéger mais également à se faire aimer par les élèves pour combler les manques de son enfance. Enfin, Marie semble parvenir à être assistante sociale dans son « devenir enseignant », elle trouve en l'AS (Association Sportive) le lieu idéal pour être Assistante Sociale (AS), ce qu'elle a toujours voulu être, en lien notamment à l'Agression Sexuelle (AS). Voici quelques-uns des nombreux éléments explicatifs que cette recherche apporte à la question.

Mots clés : Déterminants du choix professionnel, Devenir enseignant, Education physique et sportive, Traumatisme, Symptôme, Psychanalyse, Agression sexuelle, Décès.

ABSTRACT :

This research is attached to identify the determinants of professional choice in relation to the subject's life experience.

The aim is to provide some answers to the following question: Could becoming a teacher and more particularly a PE teacher be a symptom?

This reflection is conducted in the field of psychoanalysis, i.e. the study of the speech of a subject revealing part of the links between his trauma and his "becoming a teacher".

Under the prism of this research, this study conducted and interpreted semi-directive interviews and permitted the construction of the Marie case and the collection of quality clinical material.

Finally, this study showed that Mary becomes a PE teacher, as a "metasymptom" of traumas, a symptom of all symptoms. Indeed, Mary lost her mother who predicted that she would have to become a PE teacher before she died, which did not give to Mary the opportunity to give up. Mary is led, among other things, to live in her mother's desire to make her proud of herself from above. Also, Marie was sexually assaulted as a teenager; this study shows that becoming a PE teacher is an opportunity for her, for example, in her pedagogy to prevent students from unpleasant situations that remember her traumas. Among other things, she tries to please, protect and make herself loved by the pupils to fill the gaps of her childhood. Finally, Mary seems to be able to be a social worker in her "becoming a teacher", she finds in the SA (Sports Association) the ideal place to be a Social Worker (Assistante sociale - SA in french), which she has always wanted to be, in particular in connection with Sexual Assault (SA). Here are some of the many elements that this research brings to the question.

Key words: Determinants of career choices, becoming a teacher, physical education, trauma, symptom, psychoanalysis, sexual assault, death