HAL
open science

# Le rapport au savoir médiatisé du professeur d' espagnol au lycée. Une vision de la Guerre Civile et du Franquisme en Espagne et des dictatures et révolutions en Amérique latine

Michèle Trouvé-Silva

**To cite this version:**

Michèle Trouvé-Silva. Le rapport au savoir médiatisé du professeur d' espagnol au lycée. Une vision de la Guerre Civile et du Franquisme en Espagne et des dictatures et révolutions en Amérique latine. Education. Normandie Université, 2017. Français. NNT : 2017NORMR141 . tel-01961481

**HAL Id: tel-01961481**

**https://theses.hal.science/tel-01961481**

Submitted on 20 Dec 2018

**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.

# THÈSE

**Pour obtenir le diplôme de doctorat**

**Spécialité Sciences de l'éducation**

**Préparée au sein de Université Rouen-Normandie**

# Le rapport au savoir médiatisé du professeur d'espagnol au lycée. Une vision de la Guerre Civile et du Franquisme en Espagne et des dictatures et révolutions en Amérique latine


**Présentée et soutenue par**
**Michèle TROUVÉ-SILVA**


| **Thèse soutenue publiquement le 19 décembre 2017 devant le jury composé de** | | |
|---|---|---|
| Mme Inés BARBOSA DE OLIVEIRA | Professeur<br>Université d'Etat de Rio de Janeiro | Examinateur |
| Mme Françoise BRÉANT | Professeur<br>Université Paris- Nanterre | Rapporteur |
| M. Jean-François MARCEL | Professeur<br>Université Toulouse Jean Jaurès | Rapporteur |
| M. Jean-Luc RINAUDO | Professeur<br>Université Rouen Normandie | Directeur de thèse |

**Thèse dirigée par Jean-Luc Rinaudo, laboratoire CIRNEF**

Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidé pendant l'élaboration de ma thèse et notamment mon directeur monsieur Jean-Luc Rinaudo, pour son intérêt et son soutien, sa grande disponibilité et ses nombreux conseils durant tout ce travail de doctorat et la rédaction de ma thèse. Madame Inès Barbosa de Oliveira, Madame Françoise Briant, Monsieur Jean- François Marcel pour avoir accepté d'être membres du jury.

Ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien de l'Université de Rouen et du laboratoire CIRNEF.

Je remercie également les nombreux témoins que j'ai eu l'occasion d'interroger dans le cadre du projet en me permettant de donner vie, je l'espère, à ce récit.

Au terme de ce parcours je remercie enfin celles et ceux qui me sont chers et que j'ai quelque peu délaissé : Thomas Amey, Ivonne Trouvé-Silva, Philippe Trouvé-Silva, Alain Trouvé-Silva et amis. Leurs attentions et encouragements m'ont accompagnée tout au long de ces années.

Je suis redevable à me parents Pedro Pablo Trouvé-Silva et Maria Angélica Silva-Molina pour leur soutien moral et leur confiance indéfectible dans mes choix.

Michèle Trouvé-Silva

**Introduction** ..... **6**
**Objet de recherche** ..... **6**
**Le questionnement** ..... **8**
**Motivations pour ce travail de recherche** ..... **12**
**1. Pratique professionnelle de l'enseignant** ..... **15**
**1.1. La pratique professionnelle** ..... **16**
**1.2. La pratique professionnelle des enseignants** ..... **19**
1.2.1. Les dimensions de la pratique professionnelle ..... 19
1.2.2. La pratique professionnelle des enseignants : une médiation ..... 27
1.2.3. Qu'est-ce que médiatiser? ..... 28
**1.3. La médiation pédagogique** ..... **30**
1.3.1. La médiation dans la dynamique enseignement-apprentissage ..... 30
1.3.2. La médiation technique ..... 32
1.3.3. La médiation humaine ..... 32
1.3.4. L'apprentissage à travers la médiation ..... 33
**2. L'enseignement de l'espagnol en France** ..... **35**
**2.1. Vers une évolution de l'enseignement de l'espagnol en France** ..... **36**
2.1.1. Vers les premières prescriptions institutionnelles de l'enseignement de l'espagnol en France. ..... 36
2.1.2. De la méthodologie active à nos jours. ..... 41
**2.2. Evolution méthodologique de la pratique du professeur d'espagnol.** ..... **46**
**3. Vers une théorisation du rapport au savoir du professeur d'espagnol.** **50**
**3.1. Contextualisation de la théorisation du rapport au savoir** ..... **51**
**3.2. Vers une définition du rapport au savoir.** ..... **54**
3.2.1. De la pratique enseignante à l'idée du rapport au savoir institutionnalisée. 54
3.2.2. De la pratique enseignante à l'idée du rapport au savoir-faire ..... 56
**4. La pratique enseignante. Un lien entre Savoir et psychanalyse** ..... **59**
**4.1. Vers une psychanalyse du rapport au savoir.** ..... **59**
4.1.1. Freud : le désir de savoir ..... 59
4.1.2. Bion : vers la capacité de pensée ..... 60
**4.2. L'identification projective dans la construction de savoir** ..... **62**
4.2.1. L'identification projective du professeur d'espagnol ..... 65

4.2.2. L'identification projective du professeur d'espagnol quand aux contenus culturels. 66

**4.3. Compréhension de l'objet transitionnel dans la construction du rapport au savoir. 69**

4.3.1. De l'objet transitionnel vers l'objet savoir. ..... 71

4.3.2. De l'aire intermédiaire d'expérience à la médiation de l'objet savoir. ..... 73

Deuxième Partie ..... **75**

**5. Analyses de la pratique enseignante. Un regard sur les prescriptions institutionnelles ..... 75**

**5.1. Une contextualisation pour l'analyse des programmes d'enseignement et des manuels scolaires d'espagnol au lycée. ..... 77**

**5.2. Une méthodologie adaptée pour l'analyse des programmes d'enseignement de l'espagnol au lycée. ..... 84**

5.2.1. Les contenus culturels en classe de Seconde générale et technologique. ..... 85

5.2.2. Les contenus culturels en classe de Première et en Terminale séries générales et technologiques ..... 90

5.2.3. Les contenus culturels en Terminale séries générales et technologique. .. 101

**6. Analyse des manuels scolaires d'espagnol au lycée. Une articulation de la Guerre civile et du Franquisme en Espagne et des dictatures et révolutions en Amérique latine. ..... 109**

**6.1. Une méthodologie et éléments d'analyse du manuel scolaire d'espagnol au lycée. 110**

**6.2. Manuels scolaires d'espagnol en seconde. ..... 120**

6.2.1. La manifestation quantitative des contenus culturels dans les manuels scolaire de Seconde ..... 122

**6.3. Manuels scolaires d'espagnol en Première. ..... 127**

6.3.1. La manifestation quantitative des contenus culturels dans les manuels scolaires de Première. ..... 130

6.3.2. Manuels scolaires d'espagnol en Terminale. ..... 134

6.3.3. La manifestation quantitative des contenus culturels dans les manuels scolaires de Terminale. ..... 137

Troisième Partie: Analyse du discours des praticiens ..... **147**

**7. Méthodologie ..... 147**

**7.1. Méthodologie clinique ..... 147**

7.1.1. Vers l'entretien clinique. 150
7.1.2. Vers une technique de l'entretien clinique. 153
**7.2. Le choix d'un entretien clinique 154**
7.2.1. Corpus de l'entretien clinique non-directif 155
7.2.2. Le cadre de l'entretien 157
**7.3. Les éléments d'analyse d'entretien. 159**
7.3.1. La retranscription 160
7.3.2. L'analyse du discours 160
7.3.3. Vers un outil d'analyse du discours. 162
7.3.4. Vers une organisation d'analyse 162
**8. Analyse du discours des praticiens 164**
**8.1. Discours des professeurs ayant un vécu générationnel affectif « *externe ou indirect* » 165**
8.1.1. Isabelle: Le refus des nouvelles prescriptions institutionnelles 165
8.1.2. Jean : Un rapport au savoir journalistique et anecdotique 177
**8.2. Discours des professeurs ayant un vécu générationnel *« interne ou direct ».* 185**
8.2.1. Carlos : Entre la reconnaissance et l'institutionnalisation de ses savoirs.. 186
8.2.2. Pablo : Un rapport au savoir littéraire. 198
**8.3. Discours des professeurs n'ayant aucun vécu générationnel affectif *« direct ou indirect ».* 214**
8.3.1. Claire : Un rapport de satisfaction et d'insécurité professionnelle 215
8.3.2. Léa : Un rapport au savoir et des gestes professionnels maternelles 234
**9. Interprétation globale 259**
**9.1. Vers le désir de la médiation de l'identification projective 261**
**9.2. Vers le désir de la médiation de l'objet transitionnel 265**
**9.3. La médiation des contenus culturels sous l'illusion d'une Aire intermédiaire d'expérience 270**
9.3.1. Discours des enseignants, vers une dynamique de transfert et de contre-transfert 280
9.3.2. La dynamique d'introjection dans le discours des enseignants. 283
9.3.3. Le transfert 284
9.3.4. Le contre- transfert, une partie composante de l'analyse du discours enseignant. 285
**10. Conclusions 294**

**10.1. Limites de la recherche** ..... **299**
**10.2. Perspectives** ..... **301**

**Bibliographie** ..... **303**

**Manuels scolaires** ..... **313**

**Références Institutionnelles** ..... **316**

Table de matières ..... **317**

# Introduction

## Objet de recherche

Ce travail est une recherche analytique, descriptive et comparative. Il questionne la pratique enseignante, l'identité et la construction du rapport au savoir du professeur d'espagnol au sein d'un lycée en France à l'aide de supports variés. Les documents qui attirent toute notre attention, sont ceux qui traitent des différentes révolutions et dictatures survenues en Amérique latine, à la Guerre Civile et au Franquisme en Espagne. Ces sujets font partie intégrante des contenus culturels mis en place par le curriculum institutionnalisé en classe de Seconde, Première et Terminale de toutes séries.

Le professeur s'approprie la tâche, en mobilisant sa subjectivité liée au sens qu'il attribue à son travail. L'accomplissement d'une tâche requiert une organisation de l'activité dans une situation sous forme de règles d'action sur lesquelles reposent l'opérationnalité et l'efficacité des gestes professionnels. Ces règles d'action sont organisées en grande partie, par les programmes scolaires. Ils déterminent les contenus à travailler en classe et les savoir-faire qui doivent être acquis par les élèves. Ils se présentent comme le cadre à suivre et, bien évidemment, comme un facteur déterminant de la pratique enseignante. Ces programmes officiels visent une série des contenus culturels qui doivent être abordés en classe, afin de mieux comprendre la culture et le contexte hispanique. D'ailleurs, cette compréhension introduit, également, l'étude de l'Histoire des pays hispaniques, ses causes et ses conséquences. Elle porte un certain regard, même s'il est général, sur la Guerre Civile espagnole, le Franquisme, la résistance en Espagne, les dictatures et les révolutions survenues aussi bien en Espagne qu'en Amérique Latine. Dans ce même sens, les manuels scolaires reflètent l'objectif concret des programmes. Ils se présentent comme un enjeu essentiel dans le choix du professeur, de même que dans le développement des contenus culturels qui, à leur tour, amènent les élèves à développer des compétences de communication.

Le manuel scolaire se présente comme un cristal à plusieurs facettes grâce à la variété des textes, images et documents de toutes sortes qui servent parfois, à illustrer voire à valoriser ou bien à approfondir ces événements historiques.

Nonobstant cette prescription institutionnelle et au- delà des manuels scolaires, nous constatons que l'action professionnelle de chaque enseignant est tout à fait singulière. Ainsi, il nous est possible d'apercevoir la divergence entre l'institution prescriptive de l'acte d'enseignement et des choix didactiques d'une part, et le professionnel réalisant l'acte d'enseignement d'autre part. Il existe, sans équivoque, un éventuel décalage entre le prescrit officiellement et sa représentation chez l'enseignant.

Suivant cette idée, nous affirmons que la pratique professionnelle est influencée par une série de connaissances qui vont au delà de l'ordre institutionnel. Elles sont capables d'orienter l'identité professionnelle de l'enseignant. Les connaissances qui vont influencer et constituer cette identité sont, en tout premier lieu, les connaissances personnelles provenant de l'histoire personnelle et de la socialisation primaire. Elles surgissent également de leur formation scolaire et universitaire. C'est-à-dire, que l'on prend en considération toutes les expériences d'apprentissage et d'enseignement que l'enseignant a pu avoir tout au long de sa vie. Dans ce sens, il est également possible de constater des connaissances qui proviennent, plus concrètement, de leur formation professionnelle à l'enseignement et de la façon comment celles-ci s'intègrent dans leur travail et comment elles se sociabilisent professionnellement dans les institutions de formation des maîtres.

En même temps, la pratique conduit au questionnement du *sens* [1] : sens de l'action professionnelle, sens de la médiatisation pédagogique et didactique, sens du projet pédagogique, sens de l'impact porté dans le contexte dans lequel s'inscrit le geste ou les gestes professionnels. Mais aussi ce concept conduit au questionnement du *désir*[2] qui prend emprise comme structure fondamentale du sujet. La question clé qui impose une telle orientation, est celle du savoir en tant qu'objet de désir et non en tant que réalité cognitive et sociale.

Nous présenterons un questionnement large qui domine cette étude, ainsi que notre implication dans cette recherche. Dans une première partie, nous expliquerons les références théoriques, tant du point de vue des pratiques professionnelles de l'enseignant que de l'enseignement de l'espagnol, et ce à travers une revue de littérature qui a contribué à la

---

[1] On fait allusion aux travaux d'ESCOL (Education et scolarisation), guidés par le questionnement du sens de la construction des savoirs.

[2] On fait allusion aux travaux de CREF (Centre de Recherche Education et Formation), guidés par le questionnement du désir de la construction des savoirs.

construction de notre cadre théorique et dans laquelle le contexte sociétal et institutionnel autant que descriptif seront également exploré.

Une deuxième partie sera consacrée à l'analyse exhaustive, quantitative et qualitative des programmes d'enseignement de l'espagnol et des manuels scolaires utilisés en classe de Seconde, Première et Terminale de toutes séries. Ceci nous permettra d'élucider une partie des choix pédagogiques et didactiques réalisés par les professeurs au moment d'aborder ces sujets en cours.

Une troisième partie nous amènera à développer notre investigation, à définir la méthodologie la plus adéquate et adaptée à cette recherche, à préciser les éléments de constitution des données exploitées. Les résultats seront présentés sous une forme qualitative, analysés et confrontés aux éléments fondant ce domaine de recherche.

## Le questionnement

L'objet de cette recherche vise la compréhension de ce qui est ambigu, imperceptible ou inconnu de la pratique enseignante lors de la médiation des contenus culturels ici évoqués. Si notre but se présente de manière spéculative, il ne laisse pas totalement de côté une visée praxéologique, car il s'agit de nous aventurer et d'explorer les représentations employées par l'enseignant dans sa pratique professionnelle et son rapport au savoir sur la Guerre Civile et le Franquisme en Espagne ainsi que les dictatures et révolutions Latino-Américaines.

Notre prospection pourrait donner quelques pistes pour la compréhension des éléments décideurs quant à la praxis de l'enseignant et donner une vision projective des influences majeures des gestes professionnels. Nous nous situons dans une relation dialectique entre le terrain de cette pratique et les concepts théoriques qui fondent tant le processus d'enseignement de la langue espagnole au lycée que la didactique de ce domaine.

Cette recherche trouve sa justification dans l'esprit d'ouverture propre à l'analyse et à la réflexion de la pratique enseignante du professeur d'espagnol travaillant au lycée.

Les chercheurs en éducation sont nombreux à soutenir qu'enseigner mobilise des valeurs ou repose sur des principes, et de nombreux auteurs ne séparent pas les possibilités et les nécessités de l'engagement de l'enseignant, de ses propres valeurs, de ses propres rapports au savoir. Nous donnons, grâce aux différentes analyses menées au cours de ce travail, une

vision nouvelle de la médiatisation des savoirs en cours, de la construction de son rapport au savoir et de son identité professionnelle pratiquée par les professeurs d'espagnol lorsqu'ils enseignent des sujets historiques et politiques.

Nous nous intéressons à la pratique professionnelle du professeur d'espagnol exerçant au lycée, étant donné que les contenus culturels abordés par le curriculum sont d'une forte orientation historique, politique et sociale. Tout comme l'affirme le rédacteur de l'instruction spécifique à l'espagnol pour la classe de seconde qui écrit que *« [La] classe de seconde [est] traditionnellement considérée en espagnol comme la classe à la civilisation… »*[3]

Depuis une vingtaine d'années, la revalorisation de l'espagnol dans le monde est de plus en plus perceptible. L'espagnol, langue considérée traditionnellement comme langue de culture, apparaît actuellement sous un jour nouveau. On découvre qu'elle sert à communiquer et même, doit-on ajouter qu'il s'agit d'une langue de communication internationale à plusieurs enjeux politiques et économiques. La France, qui depuis de nombreuses années a accordé une place importante à son apprentissage dans le système éducatif, n'a pas échappé à ce phénomène de revalorisation et l'enseignement de cette langue s'est développé de façon remarquable au cours des dernières décennies. Ainsi, dans plusieurs collèges, l'enseignement de cette langue commence en 6e. En outre, dans l'enseignement secondaire, outre l'enseignement traditionnel des langues étrangères, il existe des modalités particulières d'apprentissage. Deux de ces deux modalités font partie de ce qu'on appelle les *sections linguistiques*, où l'on trouve la *section européenne*, dont la création date de 1992, et qui débute à partir du collège (4e) et la *section internationale*. L'autre modalité, actuellement en expérimentation, est la modalité « *bilangues* » qui, du fait de l'introduction de l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère dans le primaire, consiste à commencer l'apprentissage de la LV2 dès la première année de collège. Ainsi que la préparation du Bichibac dans certains lycées en France.

Bien que l'enseignement de l'espagnol se porte bien globalement, il faut cependant, souligner que sa faible implantation dans le primaire est très préoccupante puisqu'elle pénalise de façon évidente son développement en tant que LV1 dans le secondaire, comme le

[3] Instructions Officielles pour l'espagnol, classe de seconde, BO n°7, 3 octobre 2012, p.51.

confirment aisément les données statistiques[4]. De plus, le faible pourcentage des collèges où l'espagnol est proposé comme première langue n'arrange pas les choses et, en tout cas, ne correspond pas à la demande existante. La politique éducative concernant les langues étrangères, menée par le Ministère de l'Éducation Nationale continue de privilégier l'enseignement de l'anglais comme LV1. L'étude réalisée par José Carlos Herreras[5] constate que dans les établissements privés, où la loi de l'offre et de la demande a plus d'impact, le couple de langues anglais/espagnol représente plus de 30% de plus dans le secteur privé que dans les établissements publics. Même si cette étude fut effectuée en 2005, il nous est louable d'affirmer, suite à la lecture des données statistiques officielles[6], que ce couple représente actuellement plus de 40% de plus dans ces établissements que dans les publiques.

Cette évolution se reflète aussi dans la méthodologie et dans la didactique de l'enseignement/apprentissage de la langue de Cervantes. La tradition didactique hispanique est restée stabilisée entre les années 1950 et les années 2000 autour de l'objectif de référence de la méthodologie active, reposant sur une conception non utilitariste de l'enseignement, dans la tradition léguée par les humanités classiques. Depuis quelques années, cette tradition se trouve confrontée aux enjeux actuels d'un enseignement scolaire des LVE envisagé dans une perspective plus pragmatique et sociale, sans qu'ait été menée une réflexion didactique permettant d'intégrer cette nouvelle donne. De cette manière, les premiers pas de cette évolution furent d'aller d'une méthodologie directe vers une active où l'orientation culturelle est d'une forte importance. L'analyse des textes de qualité se présente comme un enjeu essentiel dans la progression des apprentissages, puisque l'enseignement de l'espagnol manifeste une approche plus timorée qui semble prévaloir, notamment à travers cette conception « civilisationniste » de l'approche culturelle, qui constitue un retour en arrière, ou à tout le moins une manifestation de résistance au changement. Cependant, le Cadre Commun de Référence pour les Langues incite le développement et l'instauration d'autres méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Ainsi, l'approche par les tâches, l'approche communicative et la « perspective actionnelle » orientent, aujourd'hui,

---

[4] Sources : Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche, n° 25, 30/06/2016 et EURYDICE/ EUROSTAT (2012), *Les chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, Commission européenne, Bruxelles.

[5] HERRERAS José Carlos, *La place de l'espagnol dans l'enseignement secondaire et supérieur en France* in L'Enseignement de l'espagnol en France : réalités et perspectives, Valence, Presses Universitaires de Valenciennes n° 27, Paris, 2008

[6] Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche et EURYDICE/ EUROSTAT *op.cit.*

l'action professionnelle, le rapport au savoir et la médiatisation des savoirs professionnels du professeur d'espagnol qui travaille au lycée.

Dans un premier temps, il est possible d'affirmer que dans son habitude, l'enseignant n'a pas une seule « conception » de sa pratique professionnelle. Suivant cette ligne de réflexion les questions suivantes guident cette analyse : Quel est le faire particulier du professeur d'espagnol au moment de traiter, en classe, les contenus qui concernent la Guerre Civile et le Franquisme en Espagne, ainsi que les dictatures et révolutions Latino-Américaines ? Quels sont les connaissances et savoirs qu'il véhicule pour médiatiser ces contenus en classe ? Quelle est la valeur que ces contenus représentent pour sa pratique enseignante et pour son identité professionnelle ?

Le concept de rapport au savoir qui oriente notre compréhension, connaissance et interprétation de la pratique enseignante et de sa médiation, est celui qui a été développé par Jacky Beillerot[7]. Pour lui, le rapport au savoir est un rapport qui répond à son propre désir, désir de savoir. Suivant cette approche, le rapport au savoir se réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes. Il est considéré à la fois comme produit et processus. Produit en ce sens que le rapport au savoir est influencé par des facteurs conscients et inconscients relatifs à la personnalité et à l'histoire du sujet tels que ses fantasmes, les mécanismes de défense et qu'il a mobilisé et qu'il mobilise, ses attentes, sa conception de la vie, ses rapports aux autres, l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres, ses souffrances, etc. Dans ce sens, ce processus se manifeste en étant le moteur de nouveaux apprentissages, étant donné que le rapport au savoir, c'est aussi le processus par lequel le sujet de manière consciente ou inconsciente utilise et organise ses savoirs acquis pour produire de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent d'appréhender le monde naturel et social qui l'entoure.

Nous comprenons bien que dans cette approche, l'entrée de « *rapport au savoir* » se fait du côté du sujet psychique, raison pour laquelle la familiarité au lexique liée au domaine de la psychanalyse est nécessaire et participera à la compréhension que nous donnerons de la pratique enseignante et de son rapport au savoir du professeur d'espagnol dans le contexte d'enseignement que nous avons précédemment expliqué.

---

[7] Il montrait dans ses travaux la double origine de la notion de rapport au savoir : d'une part la psychanalyse, mais aussi la sociologie et en particulier la sociologie de la formation des adultes.

C'est dans ce sens-là que la démarche clinique est la plus adaptée pour aller vers une analyse plus approfondie de la pratique enseignante. Grâce à celle-ci, il est possible de rendre visibles les « résistances », les motivations, les implications, les intérêts des enseignants par rapport à ces sujets très politisés. De cette manière, nous tenterons de mettre en lumière la diversité des composantes susceptibles d'intervenir dans l'élaboration des pratiques et de la médiation proposée par l'enseignant.

Nos travaux tenteront d'apporter quelques éléments de réponse quant à l'espace psychique, didactique et pédagogique proposé par l'enseignant dans la transmission de son rapport au savoir spécifique à sa discipline, à son histoire et à son identité professionnelle et personnelle.

## Motivations pour ce travail de recherche

De nationalité chilienne. Durant ma formation professionnelle pour devenir professeure d'espagnol et de français en tant que langues étrangères, j'ai dû réaliser plusieurs stages dans divers établissements publics à Santiago du Chili, afin de comprendre les différents enjeux du métier d'enseignant. Cependant, une partie de mon stage professionnel a été réalisé dans un lycée public à Saint-Brieuc (Bretagne). C'est à ce moment-là, qu'en donnant des cours d'espagnol à des lycéens et en travaillant avec l'équipe pédagogique d'espagnol, j'ai pris connaissance de la médiation culturelle préconisée par les prescriptions éducatives quant à l'enseignement de l'espagnol en France et de la singularité professionnelle des professeurs lorsqu'ils évoquaient ces contenus en cours.

Les questionnements qui hantaient mon esprit étaient d'élucider la logique appliquée par l'institution, de l'inscription au curriculum des sujets tellement politisés et de son intervention dans la fonction professionnelle de l'enseignant. Dans ce sens-là, et en ce qui concerne les sujets des dictatures, ma surprise était de voir dans les manuels scolaires d'espagnol une vision déterministe de cet évènement historique, tandis qu'au Chili (pour évoquer l'exemple qui me touche de près), cette sociabilisation et inscription historique institutionnelle était loin de se faire et de se placer au sein de l'enseignement de l'Histoire, par exemple. Ainsi, le jugement se transmettait en créant des identités professionnelles et un rapport au savoir apparemment unifié, puisque les enseignants évoquaient un jugement historique qui sous-entendait une variété des valeurs universelles dont le respect des droits de

l'Homme, la défense des libertés (liberté d'expression, liberté d'opinion, etc) aient pour objectif la participation à la formation citoyenne des étudiants.

En outre, je me suis aussi interrogée sur la place qu'avaient ces contenus culturels dans la formation identitaire de l'enseignant d'espagnol en France et la manière dont ils se manifestaient dans sa pratique professionnelle. Bien que tous les enseignants n'aient pas vécu de manière directe ni la Guerre Civile, ni le Franquisme en Espagne ni non plus les dictatures et les révolutions Latino-Américaines, je voulais élucider les représentations, collectives et personnellement de ces faits historiques. Ainsi, ma réflexion m'a conduite à essayer de comprendre la façon dont les réalités psychiques internes de l'enseignant étaient « translucides » lors de la transmission des savoirs culturels.

De retour au Chili, après avoir validé mon diplôme de professeur en ELE (Espagnol Langue Etrangère) et en FLE (Français Langue Etrangère) et loin de mon questionnement rencontré lors de ma première venue en France, j'ai décidé de revenir et de réaliser un master Recherche à l'Université de Rennes 2. Dans ce cursus, j'ai effectué une étude afin d'approfondir ma compréhension de la pratique enseignante et de la transmission des savoirs historiques du professeur d'Histoire, tous les deux médiatisés par l'image filmique (film de fiction, documentaire, court-métrage, parmi d'autres). Là, encore une fois, j'ai été confrontée à la réflexion sur les identités professionnelles, l'appropriation et la médiation d'un rapport au savoir ancré aussi par des représentations et par des expériences symboliques internes de l'enseignant. Le fait d'avoir analysé l'action professionnelle au moyen de l'image filmique, m'a permis de rendre visible les désirs et les souffrances personnels de l'enseignant lors de son rapport au savoir et à l'utilisation de cette image en classe d'Histoire. Même si, dans ce travail de master, mon analyse n'était pas faite sous un angle psychanalytique, sinon plutôt didactique ; ma réflexion m'amenait de plus en plus vers ce champ d'étude.

Les années passées en France, la formation professionnelle et l'expérience en tant que formatrice en espagnol, m'ont permis d'ouvrir mes horizons de réflexion sur la pratique des enseignants. Dans ce sens-là, leurs représentations professionnelles, leurs constructions aux savoirs, l'explication de leur vécu et leurs ressentis face aux contenus à enseigner et aux autres acteurs de l'institution éducative, ont fait partie de mon objectif de réflexion et ils ont fondé ma démarche d'analyse. Raison pour laquelle, nous nous appuyons sur l'histoire personnelle des enseignants quant à la construction de son rapport au savoir. Elle semble être

révélatrice à la compréhension des gestes professionnels, à l'aboutissement de réflexions et aux interrogations relatives à cette recherche.

La partie suivante de ce travail de recherche est dédiée aux travaux réalisés auparavant ayant un rapport à notre problématique.

# Première Partie

## 1. Pratique professionnelle de l'enseignant

Nous consacrons cette partie du cadre théorique à l'étude des pratiques professionnelles. Cette première approche, nous permettra d'établir les fondements principaux, puis nous allons détailler les textes relatifs à l'étude de la praxis du professeur d'espagnol dans la médiation de certains contenus culturels.

En outre et en ce qui concerne les dynamiques participantes dans la construction du savoir, voire des savoirs, il semble pertinent de mentionner que toutes celles-ci sont composites de l'identité propre de l'individu. Ceci suppose que si un professionnel de l'éducation acquière des savoirs tout au long de sa formation et de sa pratique professionnelle, ceux-ci vont l'accompagner dans ses gestes professionnels, et dans l'évolution de son identité professionnelle, ainsi que dans ses rapports avec tout le corps enseignant, les élèves et les parents.

Nous constaterons, au fil de ce travail de recherche que les dynamiques auxquelles nous faisons allusion proviennent fortement d'une expérience psychique et en même temps sociale. La socialisation permet de les rendre visibles, car d'une part il y a les enjeux mis en place par les institutions et la manière dont ces prescriptions jouent dans le faire professionnel d'un professeur et, d'autre part, il y a eu la manifestation au sein de la société des mécanismes psychiques internes et même parfois inconscients du professionnel.

S'intéresser à la pratique enseignante, amène à traiter de la construction et du rapport au savoir. Cependant, si nous constatons la difficulté que présente la définition de cette notion, due aux différents regards épistémologiques que les spécialistes du rapport au savoir lui ont attribués, il nous est possible de remarquer que cette notion du rapport au savoir sert, dans les différents travaux à développer, une théorisation qui prend en charge le sujet. A travers le rapport au savoir, c'est toute une problématique du sujet dans son rapport à la connaissance à l'autre, au monde qui est donc revisitée.

Suivant cette idée du rapport au savoir singulier et social, nous allons suivre la réflexion théorique de la pratique enseignante. Nous sommes motivés pour comprendre les gestes professionnels, les motivations, le faire professionnel et les valeurs que le professeur

articule lorsqu'il médiatise des sujets tels que la Guerre Civile espagnole, le Franquisme, ainsi que les dictatures et révolutions Latino-Américaines.

## 1.1. La pratique professionnelle

La praxis professionnelle se comprend à travers des compétences qui sont attachées et acquises dans le cadre de l'exercice du métier. Ceci permet une adaptation pertinente et adéquate aux exigences et situations de travail du moment. Ainsi, la pratique professionnelle récapitule et actualise immédiatement une expérience passée. Le besoin de comprendre les enjeux de cette pratique est né au cœur de l'entreprise ayant comme but de l'optimiser, de la rendre plus efficiente et de transmettre tous les savoirs et connaissances liés aux tâches industrieuses. Les études menées autour de la praxis du travail comprennent cette action[8] sous une double idée, car elle se visualise, tout d'abord d'après un aspect productif en se traduisant telle qu'une réflexion dans l'action. Celle-ci peut contribuer à infléchir le processus en cours pour l'améliorer, tout en prenant conscience des inefficacités de ces habitudes professionnelles, afin d'arriver aux résultats attendus. Cependant, cette compréhension passe aussi par la réflexion sur l'action qui ambitionne, à son tour, un aspect constructif et l'élaboration d'une connaissance déstabilisée, installée ou renforcée. Cette réflexion se déroule après avoir exécuté l'action et l'évocation de celle-ci, lorsqu'elle est réalisée au passé, permet de la mettre en lumière autrement, d'en dévoiler le sens, de la placer dans une autre perspective et de lui donner une autre conscientisation.

Jean-Pierre Boutinet[9] affirme que la pratique professionnelle se distingue de l'expérience, dans la mesure où l'une et l'autre sont traversées par des coordonnées temporelles différentes. Pour lui, cette idée trouverait son explication au travers d'une expérience qui renvoie à une réalité équivoque située du côté de la mémoire à travers le constat d'avoir de l'expérience et positionnée dans le moment présent par le fait de mener une expérience. L'intérêt du recours au concept de la pratique est d'intégrer dans le même terme ces deux composantes : le fait d'avoir déjà une expérience et le fait de mener présentement une expérience. C'est ainsi que toute pratique est simultanément mémoire et action.

---

[8] Nous faisons allusion au lexique travaillé par Barbier qui différencie action et activité adaptée à ces pratiques. Il définit cette action professionnelle comme une *« organisation singulière d'activités présentant une unité de sens et/ou dotée d'une unité de signification pour/par un sujet individuel ou collectif »*. BARBIER Jean-Marie, *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 317.

[9] BOUTINET Jean-Pierre, « Pratique professionnelle », in BOUTINET Jean-Pierre, L'ABC de la VAE, Paris, ERES « Education- Formation », 2009, p. 176-178.

Nous constatons que c'est surtout, dans le cadre professionnel que la pratique trouve son meilleur dépliement. C'est dans cet espace-là, relativement homogène quant aux compétences et habilités à intégrer, que se constitue peu à peu une mémoire expérientielle susceptible d'aider à la conduite de l'action momentanée. De ce fait, nous nous rendrons compte qu'une grande partie d'études portant sur l'analyse de la pratique laisse de côté les interrogations liées à la pratique familiale ou à la pratique personnelle, même si le regard des pratiques relève de l'idée simultanée de mémoire et d'action soulignée par Bourdieu[10], à travers le concept *d'habitus* qui se présente de façon simultanée en étant une structure structurée et structure structurante de toute pratique.

Nous avons vu le caractère équivoque de la pratique professionnelle en terme de coordonnées temporelles ; mais une seconde équivoque se profile sous l'une des deux coordonnées temporelles, celle de la mémoire expérientielle. Le postulat présenté de la mémoire expérientielle correspond à la diversité des évocations ; si cette diversité est riche, alors la mémoire le sera aussi. En d'autres termes, cette mémoire s'enrichit effectivement au cours du temps par des évocations pragmatiques. Cependant, ce phénomène fait payer un prix fort, car tous ces souvenirs sclérosés, ces rigidités, ces habitudes qui occupent une trop grande place dans le champ mnémonique et constituent comme autant de visions peuvent, parfois, être pauvres en évocations, conduisant à une mémoire atrophiée et à installer des rigidités qui occuperont une place trop importante dans la mémoire. Ainsi, la mémoire expérientielle se manifeste comme garante des compétences, la mémoire-souvenir prise en compte comme porteuse de rigidités et finalement, il faut évoquer la mémoire subconsciente qui conserve en implicite une bonne part de l'expérience.

En outre, nous trouvons fort important d'affirmer que la pratique professionnelle est, elle-même génératrice d'identité professionnelle à cause des vecteurs, valeurs et symboles qu'elle mobilise. Elle favorise, procure et mobilise un sentiment de reconnaissance sociale et, en même temps, elle renvoie à un ensemble homogène de compétences activées, organisées autour de forces cohérentes. Dans ce sens, Claude Dubar et Pierre Tripier[11] voient dans les professions des formes historiques tant d'organisation sociale que l'accomplissement de soi et de coalition d'acteurs, formes porteuses de reconnaissance, d'identité et d'intégration sociale. D'ailleurs, nous considérons également, que la part de créativité devient un élément important de l'activité professionnelle, puisqu'elle permet au praticien de mobiliser plusieurs

---

[10] BOUDIEU Pierre. *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit,1980.

[11] DUBARD Claude et TRIPIER Pierre, *Sociologie de professions*, Paris, Armand Colin, 1998.

dynamiques externes ou internes de son soi professionnel et de son soi personnel. De cette manière, le sujet définit la tâche prescrite, se l'approprie en fonction de ses propres représentations du travail et de ses valeurs. Ainsi, l'analyse qu'il en fait lui permet d'inférer positivement, à partir d'indices observables de l'activité menée.

L'analyse de l'action professionnelle prend en compte deux aspects, d'une part la tâche et d'autre part, l'activité. Nous constatons que dans les deux aspects, le praticien intériorise et s'approprie de la tâche prescrite devenant une tâche réfléchie, synthèse de la compréhension de cette tâche, de ce qu'il décide d'en comprendre et de l'adaptation à la contingence. De ce fait, il y a une prise de contrôle de la part du praticien, un choix personnel. Yves Clot[12] affirme que la pratique professionnelle manifeste des *nœuds* identifiés dans le processus de l'activité qui rendent la tâche de l'exécutant si personnelle. Pour lui, le sujet n'est jamais le décalque des opérations que la tâche impose, raison pour laquelle cette dernière souffre, dans presque tous les cas, des changements, voire des métamorphoses. Suivant cette idée de la praxis professionnelle, Arlette L'Haridon[13] mentionne dans son travail de thèse, que les savoirs investis dans les activités de pensée, de communication ou de transformation évoqués parfois par le praticien, sont considérés par l'auteur comme des énoncés relativement stables, socialement reconnus, témoignant d'un registre de validité. Pour elle, l'activité professionnelle s'intègre, dans un engagement à un ensemble de processus en rapport avec l'environnement. Ainsi, pour Arlette L'Haridon comme pour nous, les savoirs du professionnel sur sa propre pratique sont souvent inconscients et fragmentés.

Les théories travaillées dans les recherches ayant une relation aux pratiques professionnelles au sein de l'entreprise, peuvent être pertinentes pour l'analyse des pratiques d'enseignement. A continuation, nous allons réviser la littérature, afin de déceler des aspects plus spécifiques quant à la praxis du professeur d'espagnol.

---

[12] CLOT Yves, Le travail comme source d'étonnement, 1993, disponible: http://multitudes. samizdat.net.net/Le-travail-comme-source-d .Consulté en juillet 2016.

[13] L'HARIDON Arlette, *Écart entre les finalités assignées et les représentations des professeurs : une approche par l'analyse croisée de discours de praticiens concernant l'enseignement de la technologie à l'école primaire en France*. Thèse doctorale, Université de Rouen, 2014.

## 1.2. La pratique professionnelle des enseignants

La pratique enseignante peut-être définie, dans le sens le plus large, comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle et propre d'exécuter une activité professionnelle. Dans le sens de l'enseignement, on peut établir, dans un premier temps, que la pratique est une notion englobante qui recouvre à la fois l'ensemble d'actes observables : actions, réactions, entre autres. Cependant, tout cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix et les prises de décisions.

### 1.2.1. Les dimensions de la pratique professionnelle

D'ailleurs, toute pratique professionnelle s'inscrit dans une double dimension. Pour Jacky Beillerot[14], il y a deux faces de la pratique professionnelle. D'une part, il est possible de trouver les gestes, les conduites, les langages ; et d'autre part, on peut trouver, à travers les règles, des objectifs, des stratégies et des idéologies qui sont sollicitées. La pratique professionnelle comprend la manière de faire de chaque personne singulière, le faire singulier de cette personne, le travail effectué par une personne avec sa personnalité et les procédés qui correspondent à une fonction professionnelle définie, comme par exemple ; le savoir-enseigner tel qu'il est défini par un groupe professionnel particulier en fonction de buts et d'objectifs.

Nous affirmons donc, que l'action professionnelle de l'enseignant peut-être aussi définie comme une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts, des normes, celles d'un groupe professionnel, traduisant les savoirs, les procédés, et les compétences en actes d'une personne en situation professionnelle.

Cette pratique enseignante est constituée de multiples dimensions. Il est possible de trouver une dimension finalisée, instrumentale qui fait référence à l'apprentissage des élèves et à leur socialisation puis, une dimension technique et une dimension interactive (relationnelle). La première porte son regard sur les savoir-faire spécifiques et sur les gestes professionnels de l'enseignant et la seconde est en rapport au métier humain interactif, lié aux interactions médiatisées des élèves par le langage, la communication et les échanges entre les acteurs. Deux autres dimensions correspondent au contexte où la pratique est liée à la

[14] BEILLEROT Jacky, *Formes et Formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1998.

situation et à la structure organisationnelle; et à la temporalité où la pratique s'articule autour de l'évolution du processus.

Finalement, deux autres dimensions de la pratique enseignante sont présentes ; une affective et émotionnelle qui rend compte de l'implication des acteurs, de leur motivation et de leur personnalité ; et une autre psychosociale liée à la nature humaine de l'objet de travail.

La pratique enseignante englobe à la fois la pratique d'enseignement face aux élèves, avec les élèves mais aussi la pratique d'un travail collectif avec les collègues, la pratique d'échange avec les parents et les pratiques de partenariat. Elle recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et des ajustements afin de s'adapter à la situation professionnelle. Cette pratique peut être prise en compte telle qu'une pratique relationnelle communicationnelle, car ces dimensions interagissent et sont sans cesse infléchies l'une par l'autre.

Pour Marguerite Altet[15] la pratique enseignante recouvre bien deux perspectives: pédagogique et didactique, dont il s'agit de comprendre l'articulation. Altet signale que le métier d'enseignant est une pratique relationnelle où la transmission du savoir se fait dans et par la relation établie entre le maître et les élèves. Enseigner, pour Altet, c'est avant tout établir une relation avec les élèves. C'est-à-dire, faire passer un message de telle façon qu'il soit reçu par les élèves dans des conditions qu'ils puissent se l'approprier, l'intégrer à leur univers mental et l'utiliser.

D'après cette chercheuse, l'enseignement étend donc deux champs de pratiques: celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant, de l'adaptation et l'acquisition par l'élève correspondant au domaine de la didactique. Et celui du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant, qui correspond au domaine de la pédagogie. Ainsi, la pédagogie recouvre pour nous le domaine de la relation interpersonnelle, sociale qui intervient dans le traitement de l'information en savoir dans la situation réelle du microsystème de la classe[16].

L'enseignant, dans sa pratique en classe, remplit deux fonctions reliées et complémentaires. Soit, une fonction didactique de structuration, de gestion de contenus, soit, une fonction pédagogique de gestion interactive des événements en classe. Par ailleurs, Altet

---

[15] ALTET Marguerite. *La formation des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

[16] ALTET Marguerite, *op. cit.*

définit également, sur le plan pratique, le champ de la pédagogie comme un espace où l'enseignant opère dans sa pratique. Dans cet espace, l'enseignant réalise la transformation en savoir par la communication en classe, la gestion interactive globale des flux d'informations, des événements en classe, la mise en actes de la planification préétablie des activités, de la méthodologie, la progression de la séance, les prises de décisions interactives dues aux adaptations entre acteurs dans le contexte et le temps réel de la classe.
Même si on fait une distinction des modes de pensée qui sont spécifiques à la didactique et à la pédagogie, il est moins louable de les opposer, car elles ont le même objet; le processus d'enseignement et d'apprentissage. Néanmoins, elles font une approche par des entrées différentes et complémentaires, dans des temps différents (temps fictif et temps réel) en considérant les acteurs de manière différente. Par exemple : l'élève dans la didactique est considéré comme un apprenant ayant comme sujet principal l'apprentissage, qui est l'objet central de la connaissance. Alors que l'élève dans la pédagogie est une personne globale. De même, l'enseignant didacticien est un technicien du savoir et de ses modes d'acquisition. L'enseignant pédagogue est un médiateur de la relation. Il est le sujet de l'action pédagogique, il est l'objet central de la connaissance, dans ses comportements interactifs avec l'apprenant en situation pédagogique.

Pour Altet, la didactique et la pédagogie sont deux approches qui se présentent de manière complémentaire dans l'analyse du processus d'enseignement et d'apprentissage et qui cherchent à produire des savoirs pour avoir une compréhension plus précise des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Elle affirme que la pédagogie et la didactique sont avant tout des réflexions, des études portant sur l'action éducative ; elles ont chacune leur objet et leur problématique. Cependant, signale Altet, si la didactique comme domaine de recherche scientifique porte sur les contenus, le sujet-apprenant et les méthodes d'apprentissage, elle ne recouvre qu'une partie du champ de la pédagogie. Alors, il reste une autre partie, une autre entrée complémentaire du champ appelée pédagogie, dont la problématique est centrée sur la gestion interactive du processus enseigner-apprendre en classe, le sujet enseignant et ses pratiques et de méthodes d'enseignement.

On peut considérer la didactique comme un champ de structuration, d'organisation, de gestion des savoirs et des contenus. Et la pédagogie comme le champ de l'action qui revient à l'acteur ou au décideur des situations pédagogiques. C'est l'action de transformation de l'information en savoir, ainsi que le moment de la prise de décision.

Deux autres facteurs sont essentiels pour compléter la définition de la pratique enseignante. Le premier facteur est composé par l'ensemble des interactions, des effets provoqués par la participation, l'implication des participants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ici, on prend en compte leurs choix, leurs motivations et, leurs attitudes. L'enseignant, quant à lui, est en interaction avec un groupe d'élèves dont il ne peut pas prévoir quelles seront leurs réactions. Quelles que soient la préparation, la programmation de la séquence de classe de l'enseignant, il devra s'adapter, en situation, à des réactions et à des événements non prévus, plein d'incertitude. Ceci nous amène, en ligne directe, au deuxième facteur qui est significatif de la pratique enseignante, puisqu'il tient à la nature même de la situation d'enseignement et d'apprentissage, laquelle possède sa dynamique propre. Dans cette perspective, l'enseignant gère une situation dynamique complexe. Cette dynamique peut évoluer indépendamment de l'activité de l'enseignant qui, dans son intention d'efficacité, a de multiples facteurs à prendre en compte. Le professeur doit, sans cesse, s'ajuster aux réactions de ses élèves. Cet ajustement est réalisé toujours dans la situation, dans un temps réel et non fictif. Ce type de séance d'enseignement est donc essentiellement défini par les représentations à priori que porte l'enseignant sur ce type de situation.

Il est important de mentionner que le mode de gestion de la classe est aussi une dimension importante de la pratique enseignante. L'enseignant interagit avec la progression des élèves dans le temps et le professionnel ne peut voir, de manière immédiate, les effets de ses actions. Il exerce un contrôle partiel sur la situation d'apprentissage. Il est possible qu'il y ait un décalage entre le temps d'apprendre et le temps du développement des élèves. Alors, le professeur doit tenir, en permanence et à jour, une représentation de l'état du groupe-classe et de son évolution pour prendre des décisions au bon moment. Le groupe classe peut avoir une dynamique propre et le professionnel peut se tromper, sa conduite de classe demande toujours « une prise de risque ». Le décalage entre les interventions de l'enseignant et leurs effets sur les élèves, se présente également comme un élément de la pratique enseignante. Isabelle Vinatier et Marguerite Altet[17] ajoutent également que ce décalage est produit par les délais qui sont en cours dans la gestion pragmatique de la situation en classes (contrôle des attitudes des élèves et organisation du travail en classe), mais ils sont longs dès lors qu'il s'agit de la construction du savoir par les élèves, du développement des modes de raisonnement et de la

[17] VINATIER Isabelle et ALTET Marguerite (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Education », 2008.

gestion des relations. Dans ce contexte, signalent les chercheuses, évaluer l'efficacité d'un débat en classe en termes d'apprentissages chez les élèves, est difficile.
L'enseignant doit établir, faire respecter les normes de conduite par rapport au bon fonctionnement d'un groupe. On peut affirmer que ces deux composantes de la pratique enseignante, construction du savoir et gestion de la relation, demandent du temps à la classe sur l'année scolaire, et pas seulement du temps de la séance en classe.

La pratique enseignante est le reflet d'une activité professionnelle étant située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se manifeste par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle. Pour Vinatier et Altet, les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles ou recours de l'adaptation de l'enseignant à la situation professionnelle et commandent la gestion conjointe de l'apprentissage des élèves et de la conduite de la classe.

Il est possible de trouver une variation du concept de la pratique enseignante. Cette variation comprend cette pratique comme un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain. Ceci nous amène à réfléchir et à nous interroger sur la réalité qu'elle transforme, mais également à nous intérroger aussi sur la nature de la transformation que la pratique enseignante apporte. La modification du réel, dans les champs de la pratique, nous permet de prendre en compte, de situer une observation non seulement dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, mais encore dans les types de résultats qu'elle produit. Jean-Marie Barbier[18] affirme que l'action de caractériser une pratique par son produit, par la plus-value de transformation du réel qu'elle apporte, permet de définir des champs de pratiques à partir d'une spécification des types de réalité qu'elles transforment, et introduit la possibilité d'une articulation entre les champs de la pratique.

Renan Samurçay et Pierre Rabardel [19] ont développé l'idée que toute activité humaine il y a deux faces : une activité productive et une activité constructive. La première relève de la transformation du réel, la deuxième révèle la transformation de l'homme par lui-même.

Il est possible de signaler que l'activité productive de l'enseignant est caractérisée en termes de buts, de règles d'actions, de prises d'informations et de contrôles permettant

---

[18] BARBIER Jean-Marie, « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », *in* L'analyse des pratiques professionnelles. BLANCHARD-LAVILLE Claudine et FABLET Dominique (dir.), Paris, L'Harmattan,1996.

19 SAMURÇAY Renan et PASTRÉ Pierre. (dir.). *Recherches en didactique professionnelle,* Toulouse, Octarès Editions, coll. « Travail & Activité humaine », 2004.

d'inférer les principes que l'enseignant tient pour vrais. Dans ce sens, Vinatier et Altet affirment que l'activité enseignante, dans sa dimension productive, est aussi caractérisée par le fait que le niveau d'informations dont dispose le professionnel est plus ou moins direct et nécessite de sa part des inférences plus ou moins importantes en situation. Il doit, notamment chercher à comprendre l'état de l'avancée de la séance d'apprentissage en traduisant les comportements de ses élèves en termes de rapport à la tâche, par rapport au savoir et par rapport au vécu relationnel.

Ceci confirme, comme signalé antérieurement, que l'activité de l'enseignant est en relation directe avec l'activité du ou des sujets apprenants. L'enseignant va dépendre des acteurs en présence, de leurs actions, réactions et interactions qui sont, bien comme le signale Tardif et Lessard[20], *« significatives en situation »*. En effet, ceci crée une incertitude constitutive de l'action d'enseigner et qui influence toutes les situations d'enseignement et d'apprentissage.

En outre, l'activité constructive renvoie à la transformation de l'homme par lui-même à travers son expérience professionnelle. C'est-à-dire que le sujet se développe lui-même à travers l'activité qu'il réalise. Il se développe également par une posture réflexive orientée vers l'identification des compétences. Ces compétences peuvent être productives car elles reflètent l'efficacité de l'action et constructives, puisqu'elles sont liées aux aspects invariants de la situation.

Il est possible d'affirmer que la pratique professionnelle de l'enseignant se manifeste selon plusieurs facteurs liés à son histoire, son éthique, sa conception qu'il possède de l'apprentissage et de l'enseignement. Ceci montre une certaine construction de l'identité professionnelle de l'acteur et de son appartenance à différents mondes. C'est cette appartenance à différents mondes qui donne à l'activité professionnelle la caractéristique de dimension constructiviste.

On peut trouver, dans toute pratique enseignante, des modes de fonctionnement qui sont partagés par le groupe professionnel. Ces modes de fonctionnement sont liés à une vision plus générale de la pratique. Mais, il est possible de trouver un autre type de fonctionnement qui est d'un caractère plus spécifique. Le fonctionnement spécifique montre que chaque enseignant se construit un style, une manière d'enseigner qui lui est propre. Cette manière qui lui est propre est établie par son expérience personnelle et professionnelle.

---

[20] TARDIF Maurice et LESSARD Claude, *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 1999.

Tardif et Lessard ont instauré une série de connaissances qui influence l'identité professionnelle de l'enseignant dans sa pratique. Cette série de connaissances provient de leurs connaissances personnelles intégrées dans l'histoire de vie et la socialisation primaire. Connaissances provenant de leur formation scolaire antérieure, dont son mode d'intégration au travail se réalise par la formation scolaire et universitaire. Ensuite, on trouve des connaissances qui naissent de leur formation professionnelle à l'enseignement qui s'intègrent au travail par la formation professionnelle et la socialisation professionnelle dans les institutions de formation de maîtres. Puis, des connaissances provenant des programmes et des manuels scolaires que les enseignants utilisent dans leur travail. Ici, le mode d'intégration au travail de l'enseignant se fait par l'utilisation d' «outils ». Finalement, on fait référence aux connaissances provenant de leur propre expérience du métier dans la classe et dans l'école. Dans ce type de connaissances, les modes d'intégration se font par la pratique du travail et de la socialisation professionnelle.

Tardif et Lessard définissent le travail enseignant comme une expérience sociale conçue comme la capacité pratique de combiner des logiques différentes. Pour ces chercheurs, cette capacité est au cœur de l'identité enseignante, comme celle des élèves. Les deux chercheurs affirment que les enseignants, dans l'exercice de leur profession, se référent et utilisent constamment leurs connaissances personnelles et des savoir-faire personnalisés. Ils travaillent avec des programmes et des manuels scolaires relatifs aux matières enseignées. Ils se fient à leurs expériences et retiennent certains éléments de leur formation professionnelle. Tardif et Lessard constatent donc que le savoir des enseignants est pluriel, composite, hétérogène, dans la mesure où il met en œuvre, dans l'exercice même du travail, des connaissances et des savoir-faire très variés, provenant de sources variées et dont on peut supposer qu'ils sont aussi de nature différente. Cela détermine que l'enseignant n'a pas habituellement une et une seule « conception » de sa pratique, mais plusieurs « conceptions » qu'il utilise dans sa pratique. Le syncrétisme[21] signifie que le rapport entre le savoir et l'activité professionnelle ne peut pas être pensé selon le modèle applicationniste courant, où le savoir précède la pratique et forme une sorte de base de connaissances préalables qui sont ensuite appliquées dans l'action. Enfin, le syncrétisme signifie le fait que l'enseignant exige de travailler une capacité à utiliser dans l'action quotidienne un large spectre de connaissances et de savoir-faire composites.

---

[21] TARDIF Maurice et LESSARD Claude, *op.cit*

Pour les deux chercheurs, le savoir professionnel est en quelque sorte au centre de plusieurs sources de connaissances provenant de la société, de l'institution scolaire, des autres acteurs éducatifs, des universités, etc.

D'ailleurs, Jean-Marie Barbier[22] mentionne qu'il est possible de considérer l'identité comme un produit d'actions et d'expériences antérieures d'un agent individuel et collectif. D'après Barbier, tout se passe comme si ces expériences ou actions antérieures laissaient un certain nombre de traces, de sédiments qui vont aider à contribuer la formation des identités. Ces traces et ces sédiments sont plus riches et ces pratiques plus variées, ainsi elles peuvent s'accompagner de phénomènes de représentations et affectifs plus intenses[23].

Ce chercheur réalise une identification de l'identité comme un ensemble de composantes de représentation opératoires et affectives. Dans la première composante, il est possible de trouver tous les contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde.

La deuxième composante fait appel aux compétences, capacités, habilités, savoirs et maîtrises pratiques. Finalement, la dernière composante se manifeste par des dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc. Toutes ces composantes sont produites par une histoire particulière.

Barbier considère l'identité d'abord comme un état, car l'identité est prise en compte comme un ensemble des composantes susceptibles d'être mobilisées à un moment donné dans une pratique. Et ensuite, comme un processus, puisque ces composantes identitaires peuvent se modifier sans cesse au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques, de nouvelles expériences. Ceci permet, entre autre, de rendre compte de plusieurs niveaux de saisie de l'identité : niveaux individuels et niveaux collectifs.

En relation à cette notion d'identité professionnelle, il semble important de signaler qu'un même individu peut-être le support de multiples identités. Celles-ci peuvent correspondre aux différents champs de pratiques dans lesquels il se trouve engagé, soit en tant qu'opérateur individuel, soit en tant qu'opérateur collectif, ce qui explique bien ces comportements même peu lisibles.

---

[22] BARBIER Jean-Marie, *op.cit*

[23] BARBIER Jean-Marie, lorsqu'après d'avoir défini la pratique comme un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain (procès opératoire), il s'intéresse au processus d'accompagnement d'une pratique qu'il désigne par procès de conduite (gestes mentaux, phénomènes représentationnelles) et par procès affectif (phénomènes indissociablement liés à l'image de soi, individuelle ou collective).

Nous constatons que la pratique enseignante englobe à la fois la pratique d'enseignement face aux élèves, avec les élèves mais aussi la pratique d'un travail collectif avec les collègues, la pratique d'échanges avec les parents et les pratiques de partenariat.

Cependant, l'enseignant et son rapport au savoir sera un autre facteur déterminant de la pratique enseignante. Donc, cette pratique est le reflet d'une activité professionnelle située, orientée par des finalités, fins et par des normes d'une institution. Elle fait sa manifestation par la mise en œuvre des savoirs d'une personne en situation professionnelle.

Cette orchestration des savoirs que l'enseignant met en œuvre au sein de sa pratique enseignante, nous conduit à réfléchir autour de la médiation de la pratique enseignante, du rapport au savoir, et de la construction de ces rapports au savoir de l'enseignant.

### 1.2.2. La pratique professionnelle des enseignants : une médiation

La pratique enseignante est basée sur le processus « enseigner » qui consiste à organiser l'apprentissage en renvoyant, par une action médiatrice, un savoir didactisé de manière logique et psychologique, en direction de ce chemin de l'apprentissage qui mène l'élève vers le savoir et le savoir vers l'élève. L'enseignant réalise un rôle tantôt de guide, tantôt de compagnon, gestionnaire du savoir, et organisateur d'apprentissage. L'enseignant est toujours et avant tout un médiateur qui intervient sur le savoir savant pour le transformer en savoir faire à faire apprendre. Dans cette même perspective, Lerbet et Violet[24] définissent la pédagogie comme le domaine de *« l'économie de la médiation ou de la communication ».*

Tout d'abord, il semble important d'établir une définition des termes médiation et médiateur, dans leur emploi général et dans leur usage en pédagogie. Le dictionnaire Le Petit Robert[25] définit le mot médiation comme une entremise destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis.

Pour Avanzini[26], la médiation c'est l'action qui, lors d'un conflit, s'efforce de le résoudre en rapprochant ou en conciliant les points de vue adversaires, ou qui met en relation des personnes étrangères l'une à l'autre. En outre, Aumont et Mesnier[27] définissent ainsi ce qu'ils appellent le « sens commun » de médiateur. Pour ces chercheurs, le médiateur est celui qui

---

[24] LERBET-SÉRÉNI Frédérique et VIOLET Dominique. « Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance », Paris, *Revue Française de Pédagogie. Recherches en éducation.* N°128, Juil. -août- sept. 1999. p 17-24.

[25] Définition médiation. Le Nouveau Petit Robert 2007. p1562.

[26] AVANCINI Guy, in Médiation éducative et éducabilité cognitive, Paris, collectif *Chronique sociale*, 1996, p.14.

[27] AUMONT Bernadette et MESNIER Pierre-Marie, *L'acte d'apprendre. Pédagogie d'aujourd'hui*, Paris, PUF, 1992

favorise la « négociation » dans un conflit tel que peut le vivre tout apprenant dans une relation parfois difficile à un objet de savoir qui lui résiste et le malmène. Dans cette même perspective, Jean-François Six[28] établit une classification des différentes formes que l'analyse de la médiation peut prendre. Pour Six, la médiation peut être créatrice, car elle cherche à établir entre des personnes des liens qui n'existaient pas auparavant et qui n'existeraient peut-être pas sans elle. Elle est le lieu inventif de la relation sociale et familiale. Ensuite, elle peut être rénovatrice, puisqu'elle permet de renouer, d'améliorer des relations qui s'étaient dégradées.

La médiation peut également être préventive, car elle pourra travailler en amont d'un risque de problème repéré, avant que chacun ne se sente piégé dans un conflit. Finalement, la médiation peut-être curative, vu qu'elle est la seule à être proposée directement sur un terrain déjà conflictuel.

Pour ces définitions, la notion de médiation est considérée comme une intervention effectuée par un tiers, afin de faciliter la résolution d'un conflit entre deux partis (ou deux parties). Ce point de vue est en résonance avec les pédagogies de l'apprentissage qui mettent en avant la notion de « conflit cognitif » et, par conséquent, insistent sur le rôle médiateur de l'enseignant dans la résolution de conflits de ce type.

Dans ce sens, la définition qui nous intéresse dans ce travail de recherche est celle qui entend par médiation l'ensemble des processus par lesquels une personne s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage. Et c'est cette définition qu'on essayera de développer dans cette partie.

### 1.2.3. Qu'est-ce que médiatiser?

Dans un sens général, médiatiser est souvent compris comme une action qui est capable de rendre médiat, de réaliser une médiation et d'insérer un intermédiaire. Cette action se permet d'avoir une fonction d'intermédiaire ce qui permet, en même temps, de faire connaître quelque chose (un savoir) ou bien quelqu'un par les médias.

Dans ce travail de recherche, médiatiser va être pris en compte comme l'action que réalise l'enseignant dans la médiation.

---

[28] SIX Jean-François, *Les médiateurs,* Paris, Éditions Cavalier bleu, 2003.

Pour Claire Bélisle,[29] médiatiser c'est l'action de transposer des formes familières, déjà expérimentées, et solliciter des activités d'association mentale. Les moyens techniques utilisés, le plus souvent, sont la radio, la télévision, le cinéma, la presse illustrée. Ces médias sont alors de différents modes d'expression : textuel, vocal, musical, visuel, graphique, photographique. Grâce à la combinaison de différents langages, ils constituent de véritables espaces perceptuels spécifiques, avec une efficacité propre. En se substituant au réel, les médias sont capables de rendre possible des interactions dans un nouvel univers perceptuel. Pour cette chercheuse, ces moyens permettent de modéliser le réel avec un important rapport au concret, aux valeurs sensorielles et perceptives, et avec la possibilité d'éprouver dans son corps, et de connaître une certaine sanction du réel avec un important rapport au concret, aux valeurs sensorielles et perceptives. D'ailleurs, l'usager des médias voit se développer en lui de nouvelles attentes de communication qui exigent des dimensions de visualisation, d'illustration, d'expérimentation, permettant de se rendre compte par soi-même.

L'acte de médiatiser se réalise quand un humain ou une technologie fonctionne comme l'intermédiaire d'un média. L'intérêt des médias, c'est leur capacité mobilisatrice, pas forcément affective, mais perceptive. Comme le mentionne Bélisle : apprendre sollicite davantage le corps, alors que comprendre c'est interagir au sens de mobiliser ses expériences passées, ses représentations existantes pour mettre en forme, organiser, relier, intégrer ce qui est nouveau. C'est également intégrer une expérience personnelle et de cette intégration résulte une connaissance. L'importance des médias dans la formation vient, dans cette perspective, de leur capacité à mobiliser nos représentations internes. Ce qu'il importe de comprendre, c'est comment les apprenants internalisent les codages d'éléments symboliques présents dans les médias et les utilisent pour extraire de l'information pertinente et développer des habilités à partir des messages médiatiques.

Bélisle considère d'abord comme des formes symboliques qui stimulent ou inhibent le processus spécifique d'apprentissage et de pensée.

Médiatiser, c'est user d'artefacts comme intermédiaires pour communiquer. Les changements dans les moyens de communication modifient certaines caractéristiques dans les modes de pensée qu'ils engendrent, des différences dans la nature même des actes communicatifs. C'est aussi diversifier les procédés de présentation et d'interaction avec l'information. Par exemple,

---

[29] BÉLISLE Claire, « Méditations humaines et méditations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui », in *Médiation, médiatisation et apprentissages*. BARBOT Marie-José et LANCIEN Thierry (dir.), Paris, ENS éditions, 2003.

la radio fait appel à un système de signes sonores musicaux et langagiers organisés en un flot temporel. Le lien entre système symbolique et média est complexe, chaque média mettant habituellement en œuvre plus d'un système symbolique. Il y a donc une spécificité à chaque média qui peut être située dans le choix des systèmes symboliques qu'il met en œuvre pour représenter. Alors médiatiser les contenus d'apprentissage, c'est les inscrire dans des systèmes de représentations qui font appel à des systèmes de symboles.

## 1.3. La médiation pédagogique

Actuellement, un courent de recherche en psychologie inscrive le concept de médiation comme une condition essentielle de l'action d'enseignement qui interpelle le champ didactique et complexifie par sa dynamique interactive l'acte d'enseigner ou d'apprendre. La manière dont l'enseignant médiatise les savoirs, l'amène à réfléchir sur des aspects identitaires, lui permettant de redonner un sens à son agir professionnel et d'en dégager tant sur le plan professionnel que personnel, une représentation de son identité.

### 1.3.1. La médiation dans la dynamique enseignement-apprentissage

Houssaye[30] définit, dans son modèle de triangle pédagogique, trois processus. D'abord, on trouve le processus « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir. Ensuite, le processus « former » qui privilégie l'axe professeur-élèves et finalement, le processus « apprendre » qui privilégie l'axe élèves-savoir. Dans ce triangle, seul le processus « enseigner », typique des pédagogies traditionnelles centrées sur le contenu, exclut la médiation. Dans ce type de pédagogie, il n'y a pas de médiation entre l'élève et le savoir. En revanche, le processus « former » est le type de pédagogie qui place pleinement le maître dans son rôle de médiateur. L'enseignant est un médiateur qui met en place des structures instituées par le groupe-classe et qui en est le garant. Il est un créateur, un autorisateur et un ordonnateur de systèmes de médiation.

Pour Houssaye, dans les pédagogies qui mettent l'accent sur le processus « apprendre », l'idée d'indépendance renvoie au fait que l'on ne situe plus le maître comme le grand médiateur entre le savoir et l'élève. L'individu ou/et le groupe deviennent leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir, avec l'aide du spécialiste consultable et privilégié qui reste l'enseignant.

---

[30] HOUSSAYE Jean, *Le triangle pédagogique, Les différentes facettes de la pédagogie*, Paris, ESF, 2014.

Raynal et Rieunier[31] donnent une définition de la médiation qui correspond à l'ensemble d'aides ou de supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque. Pour ces chercheurs, le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des médiations. Alors, l'enseignant est un médiateur.

Selon le même point de vue que celui des « pédagogies de la médiation », Avanzani[32] définit la médiation comme un concept qui désigne l'entreprise de celui qui aménage et facilite la mise en rapport de la culture avec un sujet qui a, jusqu'à alors, échoué à l'assimiler et à la situation à laquelle on cherche à remédier. Pour Avanzini, la médiation est indispensable à l'activité d'apprentissage.

Cependant, toute action de médiation n'est pas une action didactique et tout médiateur n'est pas un enseignant. Il semble bien que toute relation pédagogique doive inclure des actions de médiation, et qu'un enseignant ait nécessairement à jouer le rôle de médiateur. Pour Aumont et Mesnier[33], l'aide à l'apprentissage ne peut pas se résumer à une activité de médiation. Le libre accès à des ressources constitue un aspect essentiel de toute démarche d'appropriation d'un nouveau savoir. Même s'il s'agit de pairs engagés dans le même apprentissage, d'experts dans un savoir, de documents ou de guides interactifs. Pour ces chercheurs, c'est en ce sens qu'il est possible d'émettre une réserve quant à l'emploi du seul terme de médiation pour désigner la fonction d'aide à l'appropriation des savoirs.

De même, Cardinet[34] affirme que l'adulte médiateur sélectionne, groupe, ordonne, cadre des stimuli qui n'arrivent plus par hasard. Ils ont été choisis avec une intention déterminée, claire et partagée par tous. Cette intervention, entre autres caractéristiques, se donne comme objectif de donner du sens, de permettre de créer des liens et d'entraîner au-delà de la situation d'apprentissage, concernant le temps et l'espace plus particulièrement, et serait impossible sans cette intervention intentionnelle, chargée de sens, d'un tiers. Pour cette chercheuse, l'intentionnalité réciproque, la transcendance et la signification sont les trois caractéristiques essentielles de l'expérience d'apprentissage médiatisé. Le médiateur sert de moteur en provoquant et canalisant l'activité mentale et la verbalisation de celle-ci, en guidant celui qui

---

[31] RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF, 1997.

[32] AVANCINI Guy, *op.cit*

[33] AUMONT Bernadette et MESNIER Pierre-Marie, *op.cit*

[34] CARDINET Annie, *Pratiquer la médiation en pédagogie*, Paris, Dunod,1995

apprend pour l'amener à dépasser l'expérience et pour découvrir, au-delà de celle-ci, des possibilités de compréhension et d'action sur le monde que, seul, l'enfant ou l'adulte ne pourraient atteindre.

### 1.3.2. La médiation technique

Plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation travaillant autour de la médiation technique, cherchent à comprendre comment la communication peut s'établir à travers un artefact technique. Les technologies mettent en œuvre de véritables systèmes symboliques de représentation. Ce qu'il faut comprendre, c'est que la médiatisation n'est pas un simple dispositif technologique plus ou moins neutre et transparent, au contraire, elle propose de véritables espaces perceptuels spécifiques. Comme nous l'avons déjà mentionné, Claire Bélisle[35] signale que les médias se substituent au réel, ce qui rend possible des interactions dans un nouvel ordre perceptif. En ce sens, on peut affirmer que tout le processus d'apprentissage médiatisé repose sur la réussite d'une communication également médiatisée. Dans la formation à distance, par exemple, l'objet de l'apprentissage ne peut qu'exceptionnellement être connu par observation ou expérience directe. Il n'est pas présent en tant que « représenté » sur un support. Comme : texte, graphique, dessin, photographie, film, logiciel, etc. C'est donc à travers un média que l'apprenant va pouvoir interagir avec un contenu, des informations, des connaissances. Pour Elisabeth Fichez[36], la médiatisation technologique est aussi une médiation pour les apprenants, car elle véhicule une communication, des intentions et des messages essentiels dans leurs apprentissages et leur projet. Cependant, Monique Linard[37] signale que la médiatisation technologique est devenue l'occasion de repenser la médiation humaine de l'apprentissage selon un renversement radical. Ce renversement s'articule entre le pôle « enseignant » qui est vu du côté de l'expert et le pôle « apprentissage » qui est vu du côté de l'apprenant.

### 1.3.3. La médiation humaine

Les nouvelles fonctions de l'enseignant, vis-à-vis de la communication médiatisée, exigent de nouvelles compétences, peut-être aussi de nouveaux statuts correspondant à de nouveaux métiers. Ainsi, l'appropriation de ces nouveaux dispositifs par les apprenants requiert des

---

[35] BÉLISLE Claire, *op.cit*

[36] FICHEZ Elisabeth, « La médiation au risque de l'industrialisation » in BARBOT Marie-José et LANCIEN Thierry, *Analyse de médiation, médiatisation et apprentissages*, Lyon, *Notions en questions*, ENS éditions, n°7, 2003.

[37] LINARD MONIQUE, *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan, 1996.

dispositions, notamment en terme de compétences d'apprentissage, dont certains sont dépourvus.

Un enseignant donne accès aux savoirs en les présentant par un discours oral, par rapport aux outils de travail et par la mise en oeuvre de l'évaluation, permettant à chacun de se situer en fonction des savoirs visés. L'enseignant est médiateur non seulement de l'accès au savoir et de la compréhension, mais aussi de l'application et de l'évaluation. Pour Geneviève Jacquinot-Delaunay[38], le terme médiation, dans le contexte moderne, renvoie à l'action du médiateur, le fait de servir d'intermédiaire nous amène en ligne directe à la médiation humaine.

### 1.3.4. L'apprentissage à travers la médiation

L'action de former n'est pas transférer des informations, des contenus ou des connaissances. Il ne peut s'agir de déposer de raconter, de transférer, ou de transmettre des « connaissances » et des valeurs chez des élèves, simples patients, réceptifs.

L'action d'apprendre n'est jamais une simple lecture de données sensorielles, un simple enregistrement d'informations plus ou moins passif. Cette action ne consiste pas uniquement à acquérir et stocker des concepts, des idées, des informations, des savoirs. Apprendre doit être conçu comme une activité de construction des connaissances mises en œuvre par un sujet social inséré dans un certain contexte. Pour Claire Bélisle[39] apprendre c'est interagir pour construire un monde cognitif interne et pour développer des relations différenciées avec son milieu. Pour cette chercheuse, ceci comprend un véritable travail d'appropriation de la part de l'apprenant. Connaître les propriétés d'un objet, c'est élaborer un modèle mental, à partir de données structurantes de l'expérience perceptive de cet objet et en interaction avec les représentations et connaissances activées par cette expérience.

Les interactions qui s'établissent entre le sujet et l'objet de connaissance, et entre le sujet et son environnement d'apprentissage, deviennent centrales. Il ne s'agit pas d'un sujet ne connaissant d'autre réalité que lui-même, mais d'un sujet en lien permanent avec le réel. L'activité humaine n'est absolument pas indépendante des dimensions sociales et affectives, même si l'apprenant peut n'avoir conscience que de la dimension cognitive de la tâche dans laquelle il s'investit. L'interaction, par laquelle se construit ce monde intérieur de représentations mentales, modifie la conscience que l'on a du monde et le projet d'action qui

---

[38] JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève, « médiation, médiatisation et apprentissages », in BARBOT Marie-José et LANCIEN Thierry, op.cit

[39] BÉLISE Claire, *op.cit*

nous habite. Les interactions pilotent le travail de construction. Apprendre va donc consister à utiliser des capacités intellectuelles pour extraire des informations du matériau d'apprentissage et les transformer en connaissances.

En outre, la construction des connaissances est prise en compte comme un processus dynamique fondé sur l'expérience personnelle du réel et l'interaction sociale. L'apprentissage de cette construction est facilité par une médiation sociale, une relation d'aide, d'assistance et de guidance. Apprendre, c'est interagir avec le réel, en direct ou médiatisé, pour construire des connaissances. Cette construction passe par une médiation sociale qui permet d'apprendre par procuration les « préceptes » que d'autres ont déjà donnés du monde (lois, règles, concepts). Cette construction consiste à remanier, par une activité cognitive de second ordre (de type observation, exposé, argumentation, expérimentation systématique, interprétation, réflexion), l'expérience pratique de premier ordre du réel.

Finalement, il semble important de mentionner, pour conclure, que la médiation est l'ensemble des processus par lesquels une personne ou un groupe de personnes (les enseignants, les parents) s'intercalent entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage.

## 2. L'enseignement de l'espagnol en France

Notre travail de recherche vise la réflexion et la compréhension de la pratique enseignante du professeur d'espagnol au sein des lycées en France. Nous cherchons à mettre en lumière les facteurs fonctionnels de son identité et la construction de son rapport au savoir. Ceux-ci sont mis en pratique lors de la médiation de certains contenus culturels (révolutions, dictatures Latino-Américaines, Guerre Civile et Franquisme en Espagne) en classe d'espagnol. Comme on l'avait mentionné précédemment, ces sujets font partie intégrante des contenus culturels établis par le curriculum institutionnalisé en classe de Seconde, Première et Terminale (toutes séries). Nous cherchons à rendre évident l'ajustement du praticien vis-à-vis des recommandations ministérielles.

Dans ce sens, nous consacrerons cette partie de notre recherche à l'étude de l'injonction ministérielle relative à l'enseignement de la langue espagnole au lycée et à la présence de cette prescription institutionnelle dans les divers manuels scolaires de l'enseignement de l'espagnol dans les lycées, tout en tenant compte de la manière dont se manifestent ces sujets politisés dans les programmes d'enseignement et dans les manuels scolaires.

Ainsi, deux entités vont venir contribuer à l'élaboration de ce chapitre. Grâce à diverses recherches validées, structurées à partir de perspectives liées à l'histoire de l'enseignement en général et à l'épistémologie de la discipline en particulier, confrontées à la lumière d'études récentes, nous définirions le sens donné par la communauté de chercheurs à ce domaine disciplinaire au lycée. Nous chercherons parmi plusieurs sources, afin de donner les éléments de sens nécessaires pour construire la globalité de ce concept.

Nous interrogerons les textes fondateurs pour déterminer les savoirs identifiés pour ce domaine ; qu'ils soient savoirs cognitifs à construire, ou savoir-faire à transmettre, ainsi que les compétences et capacités développées chez les enseignants, à l'occasion de ces activités autour de la médiation de ces sujets culturels.

Nous étudierons les savoirs didactiques qui sont convoqués spécifiquement par l'enseignement de cette discipline au lycée, classe de Seconde, Première et Terminale. Notamment, la manière dont l'enseignant s'associe, se désassocie et s'identifie avec cette didactique de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en France.

## 2.1. Vers une évolution de l'enseignement de l'espagnol en France.

L'enseignement scolaire de l'espagnol en France vit actuellement une mutation importante. La tradition didactique hispanique est restée stable entre les années 1950 et les années 2000 autour de l'objectif de référence de la méthodologie active, reposant sur une conception non utilitariste de l'enseignement, dans la tradition léguée par les humanistes classiques. Depuis quelques années, cette tradition se trouve confrontée aux enjeux actuels d'un enseignement scolaire des LVE[40] envisagé dans une perspective plus pragmatique et sociale, sans qu'ait été menée une réflexion didactique permettant d'intégrer cette nouvelle donne. Pour Pascal Lenoir[41] cette nouvelle « ellipse méthodologique » donne lieu à une série de contradictions qui fragilisent la cohérence de cet enseignement. Elle désigne sous l'expression « méthodologie active hispanique » tout à la fois le paradigme méthodologique de référence et la situation assez exceptionnelle de l'enseignement de l'espagnol en France. Ainsi, nous pouvons constater qu'entre les années 1920 et les années 2000, le paradigme méthodologique de l'enseignement de l'espagnol est resté inchangé.

### 2.1.1. Vers les premières prescriptions institutionnelles de l'enseignement de l'espagnol en France.

À partir de 1920, à l'instar des autres langues, l'espagnol s'est installé dans la méthodologie active, en adoptant notamment le schéma de cours que Christian Puren[42] a appelé le Cours Actif à Orientation Culturelle, en réaction contre la méthodologie directe, apparue au début du XXème siècle.

L'objectif social de référence en méthodologie directe répondait au *« besoin d'un outil de communication commun à une époque où les échanges internationaux se développent »*[43].

---

[40] LVE = Langue Vivante Etrangère.

[41] LENOIR Pascal, Vers la fin d'un démi-siècle d' « Ellipse méthodologique » en espagnol ? *In L'Enseignement de l'espagnol en France : réalités et perspectives*, Presses Universitaires de Valenciennes, 2008.

[42] J'emprunte deux concepts à Christian Puren: celui de Méthodologie, qui désigne un *« ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs… »* ; celui d'Objectif Social de Référence qui permet de modéliser ce qui était attendu des élèves apprenant une LVE à une époque déterminée, en repérant notamment la principale tâche scolaire qui était liée à cet objectif.

Sur le concept de Méthodologie : PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan CLE International, 1988, 447 p., p. 17.

Sur le concept d'Objectif de Référence : PUREN Christian, « Quelques considérations sur 'la politique européenne des langues' », Paris, *Les langues Modernes*, APLV, 2001, n°3, pp. 4-10.

« Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues- cultures : vers une perspective co-actionnelle- co- culturelle », Paris, *Les Langues Modernes*, APLV, 2002, n°4, *L'interculturel*, pp. 55-71.

[43] NARCY- COMBES Marie-Françoise, *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*, Paris, Ellipse, 2005, p. 32.

C'est de cette manière qu'est née la méthodologie directe, ainsi désignée puisqu'elle préconise de faire l'impasse sur la langue maternelle des élèves. Christian Puren signale que le but de cette méthodologie fait que la langue vivante s'acquiert dès lors *« par imprégnation »*[44] . Le but de cette nouvelle prescription était d'être en mesure de parler la langue étrangère le plus tôt possible. La méthode interrogative se généralise ; c'est désormais le jeu des questions (celles du professeur) et des réponses (celles des élèves) qui fait avancer le cours. L'élève ne travaille plus en amont, il ne lui est plus demandé de préparer le document (il ne le traduit plus, comme dans la méthodologie traditionnelle) : il est désormais amené à réagir au document que le professeur a apporté et que ce dernier est donc seul à connaître quand la leçon commence.

La logique trop « pratique » de la méthodologie directe entraîne assez rapidement son aménagement sur le terrain, puis finalement son abandon, au profit d'une logique plus compatible avec le contexte scolaire, celle de la méthodologie active. En effet, l'enseignement français de l'époque repose sur des valeurs généreuses, celles de la République, et se donne en quelque sorte des objectifs « gratuits », de la formation générale de l'individu, d'élévation de son esprit à travers les différentes disciplines scolaires. L'objectif de référence de la méthodologie directe, trop pratique, n'était pas en concordance avec ces valeurs. L'école républicaine, lieu d'écrit, de réflexion, ne peut se contenter d'une approche trop centrée sur l'oral et la communication immédiate, et c'est ce qui peut expliquer que dans la méthodologie active appelée à supplanter la méthodologie directe soient privilégiés les objectifs culturels et formatifs, à travers le recours quasi systématique dès les débuts de l'apprentissage à des textes littéraires extraits des œuvres des meilleurs auteurs des pays où est parlée la langue étrangère.

Plusieurs principes fondamentaux de la méthodologie active, surtout en ce qui concerne les objectifs et le texte littéraire comme support privilégié, se trouvent résumés dans ce passage de l'instruction officielle de 1950, où le rédacteur décrit le schéma de classe unique pour toutes les langues.

« Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique, et choisis pour leur valeur littéraire, humaine et sociale.

---

[44] PUREN Christian, « Un cas historique de métissage didactique : l'explication de textes littéraires dans l'enseignement secondaire français des langues vivantes étrangères ». Actes du XXXIIe Congrès de la Société Française de Littérature Générale et Comparée, Saint Étienne, 8-10 septembre 2004, p. 409.

Il a donc un double objet : exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne peuvent jamais être dissociées. » [45]

Cet extrait met très clairement en évidence l'accent mis sur la qualité des supports à apporter en classe, ainsi que les attentes du rédacteur vis-à-vis de ces documents et de la médiation que l'enseignant doit réaliser en cours. En premier lieu, ces matériels de qualité sont suffisamment denses pour se suffire à eux-mêmes, ce qui évite à l'élève de devoir mener des recherches supplémentaires. Pour Pascal Lenior[46], cette évidence découle d'un héritage de la méthode directe, car l'élève ne prépare plus à l'avance, il doit trouver dans le texte des informations suffisantes sur la réalité de référence, que le professeur lui proposera de commenter par des questions appropriées. Avec ce texte officiel, s'installe donc durablement une logique de morceaux choisis qui permet en outre de garantir la place des LVE aux côtés des autres disciplines, puisque la valeur culturelle et formative des documents constitue un critère de sélection.

En outre, ces textes littéraires, écrits par des auteurs réputés, permettent à l'enseignant de présenter un modèle de langue à ses élèves. C'est dans ce sens, qu'on trouve dans les manuels scolaires des années 1970, 1980 et de 1990 des textes littéraires d'auteurs tels que, Miguel de Cervantes, Federico García Lorca, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Gabriel García Marquez, Laura Esquivel, María Luisa Bombal, Pablo Neruda, Isabel Allende, parmi d'autres. L'objectif pratique de la méthodologie directe des années 1900 est donc évacué au profit d'une logique scolaire, généreuse et gratuite, de recherche d'élévation de l'esprit, d'éveil de la sensibilité de l'élève à travers l'activité canonique d'explication de textes. Pendant plusieurs décennies, en espagnol comme dans les autres langues enseignées en France, le recours à des « textes de qualité », c'est-à-dire empruntés aux meilleurs auteurs espagnols et hispano-américains, du collège au lycée, sera privilégié.

Bien des années plus tard et postérieurement à l'introduction de méthodes de l'audio-visuel, cette même méthodologie continue de faire référence en espagnol. Ainsi, on peut lire en 1970 dans une préface de l'ouvrage *Sol y Sombra*[47], classes Terminales et Premier cycle de

---

[45] PUREN Christian, *Histoire des méthodologies… op.cit*., p.230.

[46] LENOIR Pascal, *Op. cit.*

[47] DUVIOLS Pierre, DUVIOLS Jean-Paul, *Sol y Sombra, Classes de Terminales et Premier Cycle de l'enseignement supérieur*, Paris, Bordas, 1970, 320 p.

l'enseignement supérieur, le passage suivant, où les auteurs justifient leur choix des textes de l'ouvrage.

« Un souci permanent a guidé le choix de ces textes. On a retenu ceux qui semblaient les plus riches d'implications diverses et d'interrogations latentes, ceux qui ont paru les plus propres à éveiller la curiosité et à susciter le commentaire dialogué. »

Comme on peut le remarquer, la sélection des textes répond au double critère repéré plus haut dans l'IO[48] de 1950 : les textes doivent présenter un intérêt culturel, et d'autre part, ils doivent pouvoir se prêter à l'exercice type du Cours Actif à Orientation Culturelle.

Dans les années suivantes, dans la préface d'un manuel pour la classe de Seconde, les principes qui guident le choix des supports sont toujours les mêmes. En 1995 les auteurs de *Díselo*[49]*,* s'expriment ainsi, dans une préface à l'adresse de l'élève :

« […] Très vite, ce sont tes impressions, tes observations, tes jugements qui feront l'essentiel de ton activité linguistique […] Une grande diversité de documents te seront proposées (photographies, bandes dessinées, dessins humoristiques, cartes, affiches publicitaires, tableaux de maîtres, textes divers) : aucun d'entre eux n'est une simple illustration. Ils sont tous objet d'étude. »

Cette dernière citation permet, en outre, de remarquer que le double critère de sélection des textes (pour leur valeur linguistique et formative) s'est maintenant étendu à une large palette de supports, et ce dès les toutes premières années de l'apprentissage.

Nous nous aventurons à affirmer que si toutes les langues ont rapidement abandonné la méthodologie directe au profit de la méthodologie active, le trait particulier à l'espagnol est que ce paradigme méthodologique va se maintenir pendant des décennies, et ce depuis les années 1920 jusqu'à la fin du XXème siècle. Alors que les autres langues connaîtront dans les années 1960 les méthodologies audio-visuelles, audio-orales, ainsi que l'approche communicative dans les années 1980, l'espagnol restera, lui, figé pendant très longtemps sur le choix opéré au cours des années 1920.

La tradition didactique hispanique ne va pas adopter les méthodologies audio-visuelles et audio-orales, précisément parce qu'elles sont très proches de la méthodologie directe des années 1900. En effet, les théories behavioriste qui sont en arrière-plan de la méthodologie

---

[48] IO= Instruction Officiele

[49] AIGOIN, ANDRIANI, BENITO, *Díselo. Espagnol Seconde*, Paris, Hatier, 1995, 191p.

audio-visuelle donnent lieu aux mêmes méthodes répétitives, ainsi qu'à une même insistance sur le travail à l'oral en excluant le plus possible le recours à la langue maternelle, comme en méthodologie directe. Au-delà des critiques fondamentales que leur adresse Noam Chomski au cours des années 1960[50], c'est sans doute encore parce que l'enseignement des langues en méthodologie directe perd de sa dimension scolaire qu'il n'est pas retenu en espagnol. Cependant, c'est à partir de cette période que l'on peut considérer que l'enseignement de l'espagnol évolue seul, et qu'il s'écarte des autres didactiques des LVE mises en œuvre en France. Cette évolution semble avoir été encouragée par une logique de concurrence entre les principales langues enseignées en France, chacune tendant à occuper un « créneau » sur le marché didactique. Dans ce contexte, pendant que l'anglais s'affirme au cours des années 1960 sur le « créneau » de la « langue de communication », l'espagnol se positionne sur celui de la culture. La situation actuelle de ces deux langues est celle d'une position dominante en LV1 pour l'anglais, équilibrée en quelque sorte par le quasi-monopole de l'espagnol en LV2.

Dans le sens de cette analyse, Roselyne Mogin-Martin[51] propose de son côté de prendre en considération deux autres critères. D'une part, la vision du monde hispanique au cours de ces années, et d'autre part, la situation en France de nombreux hispanistes d'origine espagnole ou latino-américaine. Jusqu'à la fin des années 70, les régimes et institutions espagnoles et de nombreux pays latino-américains étaient loin de constituer un encouragement à développer une compétence de communication auprès des publics scolaires français. L'enseignement républicain pouvait difficilement envisager de former des générations d'élèves à la communication avec ces pays. Bien au contraire, cette situation ne pouvait que favoriser un repli sur les valeurs éternelles de l'hispanité, présentées à travers les grandes manifestations artistiques espagnoles ou hispano-américaines, notamment à travers la littérature. Par ailleurs, beaucoup d'hispaniques français sont alors fréquemment des exilés, antifranquistes notamment, qui ne peuvent guère encourager la fréquentation des pays dont il leur a fallu s'éloigner. L'objectif de référence reste donc inchangé, car il s'agit de fréquenter les grands auteurs, ceux qui ont fait la réputation du monde hispanique, au-delà des vicissitudes qui rendent difficile la fréquentation des natifs des pays où est parlé l'espagnol.

---

[50] PUREN Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994, p. 33

[51] MOGIN-MARTIN Roselyne, « L'enseignement de la civilisation hispanique face aux nouvelles donnes politiques et sociales », Paris, *Les langues Modernes*, APLV,1997, n°4, *Politique*, pp. 36-44.

### 2.1.2. De la méthodologie active à nos jours.

Après avoir récusé la méthodologie audio-visuelle, la tradition didactique hispanique se prépare au cours des années 1980 à faire l'impasse sur l'approche communicative pour des raisons analogues à celles qui ont encouragé l'évitement de l'audio visuel. A ce moment, la logique scolaire devait prévaloir, car c'est elle qui est la plus susceptible de garantir une qualité de contenu, sur les plans culturel et linguistique (l'ordre de présentation n'est pas anodin), et qui par voie de conséquence permet d'atteindre le « troisième objectif », formatif, qui fait des LVE une discipline scolaire de plein exercice. L'usage social de la langue en situation d'échange authentique n'est alors envisagé qu'à la marge et comme un projet dont sa manifestation sera présente seulement à long terme.

Nous constatons durant plusieurs décennies, que l'enseignement de la langue de Cervantes au lycée en France va reposer sur le schéma central de l'explication de textes. Pascal Lenoir[52] affirme que la médiation du professeur d'espagnol autour des textes a deux objectifs simultanés. Ainsi, le but est de former l'élève à la langue d'auteurs réputés, de reconnaître les traits culturels les plus marquants que ces textes mettent en évidence, et enfin de se former aux valeurs sous-jacentes à ces documents, dans une logique très intégrée didactiquement.

Par rapport à l'acquisition des formes idiomatiques, on va considérer pendant presque un demi-siècle que les textes sont d'une telle force évocatrice que l'élève, mû par l'impact que produit sur lui une langue d'auteur, est capable de passer directement de la mémorisation de formes idiomatiques à leur réutilisation spontanée en situation de résolution de problème (c'est-à-dire de commentaire à guidage souple, à partir de questions ouvertes). Ce spontanéisme est typique de la méthodologie active.

En outre et lorsque d'autres documents ont été rendus disponibles grâce aux progrès de l'édition, le même schéma de travail leur a été appliqué. Pour preuve, ce passage de l'instruction officielle de 1988 pour l'espagnol, où le rédacteur recommande l'utilisation du cinéma en classe d'espagnol :

« […] Il est souhaitable de consacrer quelques séances au moins à l'étude d'un film espagnol en version originale, de préférence non sous-titrée […] Grâce au magnétoscope, dont les manipulations sont aisées, le professeur ralentit le rythme de défilement des images, les arrête,

[52] LENOIR Pascal, *Op. cit.*

revient en arrière, etc. On apprend ainsi à analyser chaque plan avec une rigueur analogue à celle que requiert l'exploration d'un texte, à cerner le propos du réalisateur et les procédés cinématographiques qu'il a choisis pour exprimer ses intentions. »[53]

Lorsque les technologies informatiques se développent en enseignement des langues, vers la fin des années 1980, on les considèrera dans d'autres langues, (notamment en anglais), non pas comme un adjuvant, mais véritablement comme un concept, susceptible donc de bouleverser en profondeur la méthodologie, alors qu'en espagnol on se placera dans une logique intégratrice consistant à ajouter de nouveaux supports ou de nouveaux matériels à un schéma de classe immuable, comme nous venons de le voir pour le cinéma. Durant toute la seconde moitié du XXème siècle, les différentes instructions officielles pour l'espagnol appliqueront à tous les supports le schéma du commentaire de texte préconisé en méthodologie active. Cependant, les environnements numériques et l'Internet utilisés en complément du cours traditionnel d'espagnol, ne peuvent se prêter à un tel schéma.

Plus tard, entre 1995 et 1998 commença la création et la rédaction du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)[54]. Ainsi, plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe ont donné fruit à cette approche complètement unifiée et nouvelle quant à l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Le CECR a été publié en 2001, ayant comme objectif de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception des programmes, des diplômes et des certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle. Le CECR a été pensé comme un outil pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et d'atteindre ce but par l'« adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ». L'objectif est, dans un premier temps, du genre politique, puisqu'on essaye, grâce à cet aspect pluriculturel, d'asseoir la stabilité européenne en luttant contre « la xénophobie » et veiller au bon fonctionnement de la démocratie. De ce fait, les langues se présentent comme l'enjeu essentiel pour contribuer à une meilleure connaissance des autres.

---

[53] *Espagnol, objectifs, instructions, programmes, classes de première et terminale, toutes séries*. Arrêté du 25 avril 1988, Supplément au BO n°22 du 9 juin 1988.

[54] Cadre Européen Commun de Référence pour les langues :Apprendre, Enseigner, Evaluer, disponible < https://www.coe.int>. Consulté juillet 2013.

Les changements que cette approche préconise se manifestent d'un point de vue organisationnel et méthodologique. L'organisation du niveau de langue se fera à travers une échelle de compétence langagière globale, laquelle fait apparaître trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs. Donc, nous trouvons le niveau A qui correspond au niveau qui aurait un utilisateur élémentaire de la langue. Puis, nous avons le niveau B qui équivaut au niveau langagier d'un utilisateur indépendant de la langue cible et finalement, il existe le niveau C qui concorde avec le niveau qui aurait un utilisateur expérimenté de la langue étrangère. [55] Le but de cette échelle est d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue étrangère. L'étalonnage qu'il fournit permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres. Suivant ce sens organisationnel, il est possible de constater que le CECR établit un découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière[56]. Nous soulignons que l'expression d'activité de communication langagière, utilisée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, est à entendre dans le sens que l'on donne habituellement à « compétence » : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit, expression écrite. Ainsi, on parlera désormais de « groupes d'activités de communication langagière » au lieu de « groupes de compétences ». Nous constatons, également que le terme de compétence ici employé servira à désigner des composantes plus générales : compétences sociolinguistique, pragmatique ou encore linguistique comprenant le lexique, la grammaire et la phonologie. La dernière compétence que le CECR prend en compte correspond à la compétence culturelle. Celle-ci a la fonction de présenter tous les éléments qui permettent de mieux connaître le ou les pays où la langue est parlée et la culture qui leur est propre faute de quoi la communication ne pourrait s'établir correctement.

Un autre changement que cette nouvelle prescription préconise est l'introduction de la notion de « tâche ». Ici, la tâche est à relier à la théorie de l'approche actionnelle du cadre au

---

[55] Les trois niveaux A, B et C sont eux-mêmes subdivisé. Donc, niveau A1 correspond à un niveau introductif de découverte et A2 à un niveau intermédiaire ou usuel. Niveau B 1 est considéré comme un niveau seuil et B2 à un niveau avancé ou indépendant. Le niveau C1 est pour un usager autonome et C2 pour un usager qui a une maîtrise de la langue.

[56] Ces activités de communication langagière peuvent relever de :

- la réception : écouter, lire
- la production : s'exprimer oralement en continu, écrire
- l'interaction : prendre part à une conversation

sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions. Dit d'autre manière, l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. Ceci peut aller du plus pragmatique (monter un meuble en suivant une notice) au plus conceptuel (écrire un livre, un argumentaire, emporter la décision dans une négociation). Suivant cette perspective, la compétence linguistique peut être sollicitée en totalité dans l'exemple du livre, en partie dans le cas de la notice de montage, ou pas du tout ; par exemple dans la réalisation d'un plan de mémoire. La compétence linguistique est un type de compétence qui entre dans la réalisation de tâches.

La redéfinition de la compétence de communication prend en compte plusieurs composantes hiérarchisées de A1 à C2. En ce sens, il est possible de trouver la composante linguistique, sociolinguistique et la pragmatique.

La composante linguistique est induite par la nature des tâches et des situations de communication. Elle fait appel aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie. La composante sociolinguistique, qui est très proche de la compétence socio-culturelle, est prise en compte tel qu'un *phénomène social*, puisque parler n'est pas seulement faire des phrases. Dans l'acte de parole, des traits relatifs à l'usage de la langue entrent en jeu. C'est-à-dire qu'on prend conscience des marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents. Finalement, la composante pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis. Dans cette composante, il nous est possible d'induire la capacité à organiser, adapter, structurer le discours, parmi d'autres. Elle fait le lien entre le locuteur et la situation.

Le Cadre Européen nous conduit dans une prescription méthodologique qui met l'accent sur la communication[57]. L'approche communicative a pour but de faire communiquer les élèves en cours pour qu'ils apprennent ainsi à communiquer (on continue donc à y appliquer l'homologie fins-moyens de la langue, mais c'est désormais la langue en tant qu'instrument de communication). Dans cette approche, ainsi comme dans les autres méthodologies, il existe la logique de faire dire, même si les sources d'initiation se sont diversifiées. Dans cette approche communicative, toutes les activités doivent être envisagées

[57] Pour le Cadre Commun Européen de Référence, communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique).

dans une fonction de communication. Ainsi, Christian Puren[58] affirme que même si le texte (document très utilisé auparavant) prétexte à production langagière s'est ajouté à la situation prétexte (dans la simulation) ; et même si encore, à côté du faire traditionnel à la charge de l'enseignant, a émergé, avec la notion d'acte de parole, un « faire par le dire » assumé par l'élève. Contrairement à ce que préconisait la méthodologie directe et active, cette approche fait recours à de multiples situations de la vie quotidienne. Dans ce sens, il nous est difficile d'imaginer en dehors de la situation scolaire une homologie fins-moyens appliquée à la communication sur un texte littéraire en tant que tel ; c'est-à-dire dans ses dimensions à la fois esthétique et culturelle. Ainsi, le texte littéraire reste tout à fait inadapté à la mise en œuvre et à la médiation d'une approche communicative en classe de langue, car il est utilisé comme support à une communication conçue à la fois comme objectif et comme moyen. D'après Christian Puren, ce document tend mécaniquement à se réduire vers un prétexte scolaire, à être instrumentalisé au service de l'apprentissage linguistique au même titre qu'un passage au récit d'un dialogue fabriqué ou qu'un exercice grammatical.

Dans le chapitre du CECR intitulé *« Une perspective actionnelle »* [59] , on voit réapparaître, même si les séquences didactiques n'en sont pas tirées, une distinction entre l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage que l'approche communicative s'était forcée de neutraliser : l'activité de référence de cette approche, la simulation, consistaient en effet pour l'élève à parler en tant qu'apprenant comme s'il était un usager, à y réaliser des actes de parole en faisant mine d'agir ainsi en société. Néanmoins, les auteurs du CECR affirment :

« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification »[60]

Finalement, on pourrait résumer, à ce stade, le CECR comme la somme de niveaux de maîtrise de compétences, soient-elles langagières ou non langagières, entrant dans la réalisation des tâches. Cette approche méthodologique a des incidences sur les apprentissages et leur conception car cela veut dire sérier les activités langagières et les croiser, hiérarchiser les difficultés et associer le dire du faire.

---

[58] PUREN Christian, L'explication de textes et l'approche communicative, *in L'Enseignement de l'espagnol en France : réalités et perspectives*, Valence, Presses Universitaires de Valenciennes n° 27, 2008

[59] Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, *op-cit*. p. 14-19.

[60] *Ibidem, p. 14.*

## 2.2. Evolution méthodologique de la pratique du professeur d'espagnol.

Nous avons vu précédemment trois grands modèles de la prescription institutionnelle quant à l'enseignement/apprentissage de la langue espagnole en France. Les méthodologies directe, active et l'approche communicative orientent les contenus à aborder en classes, ainsi que les directives quant à la praxis de l'enseignant. Les demandes faites au professeur d'espagnol, d'un point de vue ministériel, ont eu depuis 1950 le but de motiver l'expression orale des élèves en langue cible. De ce fait, nous pouvons affirmer qu'à partir de cette période le travail réalisé par l'enseignant en cours de langue devait donner la priorité aux échanges oraux, et plus encore développer chez eux des échanges les plus spontanés possibles. Dans la méthodologie, connue comme méthodologie de type active, l'action du professeur devait être pensée sous forme d'activités permettant à l'élève de s'exprimer grâce à une « économie » des stratégies communicatives. Pour y arriver, l'enseignant doit organiser des activités au sein desquelles il guide et aide à cette expression « économique » de l'élève, tout en s'effaçant le plus possible et en laissant la place aux interventions spontanées des élèves. Ainsi, l'enseignant libère l'élève de la tâche de compréhension et lui permet de s'exprimer le plus tôt possible. Le professeur doit inciter l'élève, dans le cadre d'un dispositif d'intégration maximale, à reproduire une expression qui relève de la résolution de problèmes, c'est-à-dire de l'amener à réaliser une « tâche finale ».

Nous avons vu précédemment qu'autant la méthodologie directe que la méthodologie active incitent un enseignement et apprentissage de la langue espagnole à travers des documents variés, mais surtout à partir de textes littéraires. Cependant, à différence de la méthodologie directe, la méthodologie active propose un travail autour de ce document dans lequel il n'apparaît guère les questions directives auxquelles professeurs étaient habitués, sinon tout le contraire. Ici, la didactique propose quelques tâches de repérage assez simples sur les documents, puis, sans transition, le professeur guide ses étudiants à passer à des questions très complexes, sur l'économie générale du document, sa portée, son actualisation quant à l'expérience des élèves, etc. L'enseignant doit proposer aux apprentis, les moyens de comprendre afin de mieux présenter et exprimer leur point de vue. Suivant cette ligne d'action, le professeur d'espagnol doit médiatiser l'enseignement et l'apprentissage des structures grammaticales et du lexique toujours en fonction de la compréhension du document. De ce fait, cette médiation sera aussi enrichie par l'acquisition des tournures et expressions implicites dans le document.

En outre, nous avons pu apprécier précédemment que la méthodologie directe propose une étude approfondie de la langue. Ainsi, le professeur menait une démarche didactique autour des textes littéraires longs et complexes. Il devait conduire l'élève, sans transition, de ses propres représentations de la langue maternelle à celle de la langue cible, ainsi que de sa propre culture à la culture du pays ou des pays où la langue est parlée. Par contre, nous savons également, que la méthodologie active conseille à l'enseignant une médiation linguistique et culturelle dans laquelle il y aura un processus de transition entre la langue maternelle et la langue étrangère. L'action de l'enseignant sera donc orientée par des activités d'interfaces ayant comme objectif de connecter la langue maternelle à la langue cible à travers un mécanisme d'interlangue. Cette médiation est aussi vue sous l'angle culturel, dans lequel l'enseignant aide l'élève à établir le lien entre la culture de la langue maternelle et celle de la langue étudiée grâce à un mécanisme d'interculture. Pascal Lenoir[61], rappelle que cette modification quant à la médiation enseignante, conçoit que le passage d'une langue vers l'autre, d'une culture vers l'autre n'aille pas de soi et que l'élève ait besoin de s'interroger régulièrement sur ses propres représentations des faits de langue et de culture auxquels il est confronté. De cette manière et comme on l'a déjà mentionné, l'action du professeur se centre également sur l'enseignement de la langue à travers des écrits d'auteurs réputés. Il doit interpréter et reconnaître les traits culturels les plus importants et marquants, ainsi que se former aux valeurs sous-jacentes aux documents exploités en cours. Ceci, dans une logique très intégrée didactiquement.

Le travail que la méthodologie active demandait à l'enseignant était de centrer toutes les activités didactiques sur l'apprenant, afin qu'il puisse développer ses propres stratégies d'apprentissage. C'est l'enseignant qui réalisait l'essentiel du travail, car il devait guider les représentations culturelles et linguistiques que les élèves ont de la langue espagnole. C'est donc, l'enseignant qui devait médiatiser l'approche culturelle sous une conception « civilisationniste » de la langue étudiée.

Actuellement, sous la normative issue du Cadre Commun Européen de Référence des langues, les enseignants continuent à guider les apprentissages autour d'une approche appelée approche communicative.

Suivant la logique de cette approche, les enseignants doivent inciter les élèves à interagir en langue cible de la manière la plus spontanée possible. Pour ce faire, la médiation des contenus

---

[61] LENOIR Pascal, *Op. cit.*

langagiers et culturels est faite de façon à que les élèves puissent agir ouvertement face au document travaillé. L'enseignant est censé créer en cours des situations de simulation semblables à celles trouvées dans la vie réelle. Cette action professionnelle est basée sous le concept de *« faire comme »* qui permettra aux étudiants d'établir une communication sociale, où ils agissent en tant qu'usager de la langue, c'est-à-dire qu'ils doivent communiquer en exprimant ce qu'ils diraient dans une situation donnée. Ainsi, la qualité de la simulation est évaluée en fonction de son degré de réalisation immédiate. Ceci veut dire que l'enseignant a pour objectif la conduite des élèves à s'exprimer sans préparation linguistique ou culturelle préalable. Mais aussi la réflexion sur les stratégies que devraient mettre en oeuvre les interlocuteurs en fonction de leurs enjeux communicatifs qui est aussi restreinte.

Dans cette perspective de communication sociale dans le cours d'espagnol, il n'est pas question d'imiter le social, mais tout le contraire ; c'est le social qui doit imiter la classe. L'enseignement de la langue cherche à introduire des actions authentiques dans les classes qui sont de véritables lieux sociaux et des lieux de socialisation. Ainsi, l'enseignant médiatise son enseignement autour de documents authentiques qui devraient permettre et favoriser ces enjeux de communication et de sociabilisation. Nous constatons également que les documents authentiques, prescrits dans cette approche, donneront aux étudiants une vision plus directe et réelle des aspects culturels de la langue cible.

En outre, nous rendrons compte que la praxis enseignante est orientée par la préoccupation pour mieux guider les élèves et leur travail à ces fins communicatives. La gestion de la classe sera, elle aussi, intégrée à cette dynamique communicative ; raison pour laquelle, la mise en place de l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère se fera par groupe de travail restreint. Ces groupes de travail appelés « Ateliers » sont des espaces physiques et symboliques pouvant être occupés respectivement par les élèves et par l'enseignant dans la classe. Ces groupes de travail sont conçus comme le lieu où l'enseignant met en place l'idée de l'*« agir social »*.

La mécanisation de l'agir dans l'approche communicative se présente sous une forme de séries chronologiques fonctionnelles plus ou moins ritualisées. Dans ce sens, on constate l'usage des savoir-faire comme par exemple ; saluer, s'excuser, demander, remercier et prendre congé, entre autres. En conséquence, il y a une forte liaison langue-culture, puisque l'enseignant place au centre de l'enseignement, la nécessité première d'une reproduction intensive des formes linguistiques de base. Cette reproduction tend à provoquer mécaniquement une signification des contenus culturels et une ritualisation de leur traitement.

Par ailleurs, ce nouveau cadre prescrit l'organisation didactique de l'enseignement et la manière dont se déroule l'apprentissage de la langue espagnole au collège et au lycée. Cette nouvelle donne d'organisation didactique se manifeste à travers de l'accomplissement de différentes actions appelées *« tâches »*.

Le travail de l'enseignant dans la « pédagogie par tâches » est de placer l'étudiant dans une situation identique au monde réel, une situation dans laquelle la communication orale est essentielle pour accomplir une tâche précise. L'enseignant guide son enseignement afin de permettre à l'étudiant d'utiliser ses capacités à son propre niveau développant ainsi son langage à travers l'utilisation de la langue. Il doit également aider l'étudiant à se concentrer sur les buts à atteindre de telle sorte que le langage devienne un outil et ainsi, transformer l'usage de la langue en nécessité.

La pédagogie par tâche mène également celle du projet que devient une pratique professionnelle permettant à l'enseignant et à l'élève de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. D'ailleurs, il semble important de mentionner que cette pédagogie par tâche ou du projet est aussi conçue d'une manière plus large et globale. Ainsi, la prescription institutionnelle oriente la pratique enseignante sous un angle interdisciplinaire. L'enseignement de l'espagnol, comme de toutes les autres disciplines, se fera à travers des projets pluridisciplinaires ayant comme but le développement chez les élèves d'un intérêt linguistique et culturel. Les EPI[62] permettent d'établir des liens entre les langues vivantes et les autres apprentissages. La finalité est de concrétiser les apprentissages autour d'activités riches et variées et de capter l'attention, voire la motivation, des élèves nécessaire à tout apprentissage. Donc, l'objectif de ce projet interdisciplinaire est à la fois linguistique, culturel et pragmatique, car il s'agit d'appuyer sur des thématiques culturelles communes aux différentes langues, de percevoir les points communs et les ruptures entre les aires culturelles pour aider les élèves à acquérir connaissances, compétences et stratégies communes d'apprentissages.

Nous constatons que dans la prescription du Cadre Commun Européen de Référence des langues, se réfléchit la praxis professionnelle du professeur d'espagnol autour d'une véritable concrétisation et continuité d'objectifs. Ceux-ci par le biais de supports et de démarches diversifiés et adaptés à la réalité culturelle de la langue espagnole et celle des élèves. Le professeur entraîne les élèves pour leur permettre de développer des compétences et des

[62] EPI : Enseignement Pratique Interdisciplinaire.

savoir-faire nourris de connaissances mobilisables en situation, c'est-à-dire ; compréhension de ce qui est lu ou entendu, prise de parole en continu, dialogue, expression écrite, … entre autres. La praxis du professeur d'espagnol contribue, en liaison avec les apprentissages des autres disciplines, à la maîtrise des langues, à l'ouverture culturelle et à la citoyenneté.

## 3. Vers une théorisation du rapport au savoir du professeur d'espagnol.

Nous avons étudié précédemment les théories concernant la pratique enseignante et sa médiation, ainsi que la praxis enseignante institutionnelle du professeur d'espagnol. De ce fait, nous avons révisé les principales prescriptions d'enseignement et d'apprentissage instaurées dans les établissements éducatifs en France depuis les années 1950 jusqu'à nos jours. Nous avons également étudié le rôle de l'enseignant dans ces méthodologies et de leur fonction demandée par le Ministère d'Education à travers des programmes d'enseignement, inspecteurs académiques, manuels scolaires …).

Nous savons actuellement, que certains gestes professionnels du professeur d'espagnol sont orientés par des préconisations ministérielles, afin d'économiser et de rendre plus efficace la transmission des savoirs. Nous avons rendu compte aussi que ces gestes professionnels sont, de façon simultanée, la récapitulation et l'actualisation constante d'une expérience passée.

En outre, nous pouvons également faire le constat que l'acte professionnel de l'enseignant est unique et qu'il ne peut pas suivre une voie applicationiste des gestes professionnels. Malgré les orientations méthodologiques instaurées et les différentes prescriptions institutionnelles ; l'enseignant confronte les consignes établies à ses propres représentations idéelles de son métier. Ces représentations, dont on fait allusion, concernent autant les savoirs disciplinaires et les valeurs sous-jacentes, comme les expériences vécues dans l'exercice de la profession et de sa formation. En même temps, ces facteurs sont conçus par le rapport au savoir que l'enseignant a construit et construit tout au long de sa vie sociale, mais surtout psychique.

Dans la partie suivante de ce travail de recherche, nous allons réviser les théories pertinentes à la compréhension du rapport au savoir des enseignants, mais plus particulièrement des professeurs d'espagnol travaillant au lycée. Nous allons nous appuyer d'autres recherches

validées, ainsi que d'une littérature travaillant l'idée du rapport au savoir vu sous un angle psychanalytique. Nous visons élucider ce qui est invisible et inconscient quand aux choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant lorsqu'il réalise une médiation autour de la Guerre Civile et du Franquisme en Espagne, de même que des révolutions et dictatures latino-américaines.

## 3.1. Contextualisation de la théorisation du rapport au savoir.

Avant de commencer à traiter les théories du rapport au savoir de l'enseignant, il semble important de mentionner le contexte de réflexion mené autour de la notion du « rapport au savoir ». Les travaux dont on fait allusion, se situent actuellement dans plusieurs champs de recherche. De cette manière, il nous est possible d'apprécier des travaux basés sur une perspective anthropologique, sociologique, psychosociale et sur une approche de type psychique (clinique).

L'approche anthropologique a été inspirée, en grande partie, par les recherches menées par Chevalard[63]. Pour mieux comprendre le « rapport au savoir », ces études se centrent sur deux perspectives distantes d'autres recherches. D'une part, il existe la volonté d'étudier le savoir, afin de mieux élucider la nature de la construction et le rapport au savoir ciblé. Et d'une autre part, on trouve la prise en compte de la relation qu'il existe entre le sujet ou une institution avec un objet de savoir. D'après cette approche, il y a deux grands types de rapport au savoir : des rapports individuels pour chaque individu et des rapports institutionnels pour chaque institution. Ici, le terme institution couvre à la fois les structures scolaires (l'école, la classe, les Ecoles Supérieurs du professorat et de l'Éducation (ESPÉ), entre autres) et aussi d'autres structures sociales comme une famille particulière ou les mécanismes de socialisation d'une profession. Dans cette perspective, l'individu est perçu comme institution du moment où il connaît un objet s'il existe une relation, n'importe laquelle, entre cet objet et l'individu ou l'institution. Suivant cette voie, Chevalard affirme que "apprendre un objet de savoir pour un individu revient donc à rendre conforme son rapport personnel avec cet objet au rapport institutionnel"[64]. Nous constatons que cette théorie anthropologique de ce lien guidera aussi les travaux menés par les didacticiens.

---

[63] CHEVALERD Yves, « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une anthropologie », Paris, *Recherches en didactique des mathématiques*. Vol 12 ; n°1, pp.73-112, 1992.

[64] CHEVALARD Yves, *op.cit,* page 90.

Dans le champ de la didactique, la nature distincte des disciplines fait que rapport au savoir est aussi varié et complexe. Avec cette approche de type didactique la compréhension du rapport au savoir passe du général au particulier. En d'autres mots, du savoir en général à des savoirs scolaires spécifiques liées et bien circonscrits à un champs disciplinaire déterminé.

Par ailleurs, le champ de la recherche sociologique manifeste l'intérêt à étudier le rapport au savoir sous l'idée que ce lien est avant tout un rapport à la culture et en même temps, il le comprend par rapport à la différentiation sociale quant à l'accès culturel de chaque famille. Cette vision est inspirée notamment des travaux de Bourdieu[65]. Ce chercheur visualise la notion du rapport au savoir à travers d'une épistémologie qui raisonne ce rapport en termes de "reproduction", d' "héritiers", de "transmission", de "transmission" d'un capital culturel. Il fait allusion aux différences sociales et des codes culturels qui existent dans chacune d'entre elles. Suivant cette optique, le rapport au savoir de la famille va déterminer le rapport au savoir de l'enfant, donc de l'élève. Pour un groupe de chercheurs ceci serait la réflexion majeure quant à la réussite et à l'échec scolaire au milieu éducative.

En opposition à la notion déterministe de l'approche sociologique du rapport au savoir, les études conduites autour de ce sujet correspondant au champ du psychosocial. Dans cette perspective les recherches réalisées par le groupe ESCOL sont de grande importance. Ce point de vue comprend le rapport au savoir comme en étant le rapport tissé entre l'individu et le "sens" qu'il lui donne au savoir à acquérir. Ainsi, Charlot[66] conduit de recherches en s'appuyant sur des cas atypiques dans lesquelles il met en question le côté déterministe évoqué dans les travaux sociologiques. Selon Bernard Charlot, tout sujet est auteur et auteur seul de savoir, c'est-à-dire; il fait mention à un individu qui se construit en se confrontant avec autrui et avec des objets culturels de savoir et à travers des projets personnels, des aspirations professionnelles et sociales. Dans cette dynamique et évolution microsociologique, la réflexion du rapport au savoir se centre sur le rôle de l'interaction entre le social et l'individu lorsqu'il est question de la construction du rapport au savoir.

Finalement, nous constatons que dans cette réflexion, il est possible de voir un autre groupe de recherche qui analyse ce lien avec le savoir en utilisant l'épistémologie de la psychanalyse. De ce fait, l'équipe du CREF (Centre de recherche Éducation et Formation de l'Université de Paris X Nanterre) fonde une unité épistémique du rapport au savoir autour de

---

[65] BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers*, Paris, Editions Minuit, 1966.
[66] CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir*, Paris, Editions Anthropos, 1997.

la dimension clinique. Ici, le rapport au savoir est considéré tel qu'un lien à son propre désir, désir de savoir. Jacky Beillerot[67] mentionne que le rapport au savoir réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes. Il est considéré à la fois comme un produit et un processus. D'ailleurs, il est aussi pris en compte entant que produit, puisque ce rapport est influencé par des facteurs conscients et inconscients relatifs à la personnalité et à l'histoire du sujet. Cette perspective d'étude prend en compte les fantasmes de l'individu, les mécanismes de défense qu'il mobilise, ses attentes, sa conception de la vie, ses rapports aux autres, l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres, ainsi que les transpositions qu'il fait de tous ces éléments lorsqu'il construit son rapport au savoir. Ce processus de rapport au savoir permet, en même temps, déclencher des nouveaux savoirs, puisque ce rapport c'est aussi le processus par lequel un sujet, conscient ou inconscient utilise les savoirs acquis pour produire de nouveaux savoirs singuliers en lui permettant d'appréhender le monde naturel et social qui l'entoure.

Jacky Beillerot affirme que derrière le savoir, il y a un sujet, qui pour apprendre met en œuvre une logique, des processus, qui relèvent aussi bien d'une conscience que d'un inconscient. Ainsi, il souligne que dans la notion de rapport au savoir ; le savoir est définit comme un récit qui est à la fois histoire, illusions et imaginaire. Dans le rejet de l'idée d'un rapport au savoir comme distanciation de soi, Beillerot visualise un rapport intime au savoir par la notion de désir, tout en se différenciant du biologique et du social, notamment au niveau des savoirs et du rapport au savoir.

Cette approche de recherche, en se situant dans un cadre psychanalytique, va distinguer deux étapes premières du rapport au savoir pour élaborer une théorie de ce rapport en se basant sur le livre de Gérard Mendel[68], considéré comme le père fondateur de la sociopychanalyse en France. Donc, la première étape est conçue sous l'angle "familial", celle qui correspond à la période de préscolarisation au sein de la famille ou d'institutions de garde de jeunes enfants, où l'enfant apprend sans obligation et contrainte. C'est dans ce moment où l'enfant établira un rapport au savoir basé sur son propre désir de savoir, son propre désir. La deuxième étape de cette dynamique concerne l'étape « sociale » dans laquelle se caractérise la scolarisation de l'enfant, où il acquière des savoirs sociaux. Cette dernière étape déclenche une transformation du rapport au savoir, parfois conflictuelle, ayant comme but accéder aux

---

[67] BEILLEROT Jacky, *Savoir et rapport au savoir*, Paris, ED. Universitaires, 1989.

[68] MENDEL Gérard, *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*, Paris, Editions la Découverte, coll. « Textes à l'appui », 1998, Persée.

savoirs culturels de la société, qui ne sont pas nécessairement des savoirs extérieurs à l'enfant, sinon que sont aussi une création de lui-même.

En outre, il faut souligner que ce rapport au savoir n'est pas un rapport mécanique établi par les savoirs à enseigner, les expériences de sociabilisation de ces savoirs (établissement éducatif, élèves, parents, collègues, etc) et les prescriptions officielles, mais qu'il sera considéré comme un construit psychique et du rapport symbolique à la culture, à l'ensemble des valeurs mis en place lors de la médiation de certains contenus culturels et de représentations. Le professeur a un rapport subjectif au travail qu'il doit faire car, comparé à d'autres professeurs, il ne vit pas de la même manière le métier[69] qu'il doit assumer.

## 3.2. Vers une définition du rapport au savoir.

Pour Jean-Luc Rinaudo[70], l'étude du rapport au savoir d'un enseignant doit prendre en compte la manière avec laquelle il met en œuvre les savoirs qu'il possède, la manière dont il les enseigne et comme il met en scène son rapport au savoir.

La manière dont l'enseignant relie son rapport au savoir et son activité professionnelle est particulière. Elle se manifeste différemment, dépendant du style de l'enseignant et d'une manière d'enseigner qui lui est propre. La relation qui a l'enseignant par rapport au savoir varie selon différents axes : D'une part, on a la relation de ce professionnel par relation à un type de savoir institutionnalisé et un autre type de savoir qui vient de son vécu professionnel et personnel. Ce dernier est aussi un vécu en se localisant dans le premier stade du développement de l'individu et ainsi de suite.

### 3.2.1. De la pratique enseignante à l'idée du rapport au savoir institutionnalisée.

Ce type de savoir correspond aux savoirs établis par les programmes scolaires et par conséquent, par les manuels scolaires. Ce sont donc des savoirs disciplinaires.

Pour Astolfi[71], la pratique enseignante est basée, en grande partie, par les savoirs disciplinaires. Chaque discipline fait usage des concepts propres et qui ne peuvent pas circuler d'une discipline à une autre sans qu'il ait une rectification de sens. Pour ce chercheur, chaque discipline invente des mots, en recycle ou en rectifie d'autres. Elle développe ainsi, au sein de

---

[69] Pour Perrenoud, le métier soulève un engagement complétement subjectif. PERRENOUD Philippe, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur, 1995.

[70] RINAUDO Jean-Luc, *Des souris et des maîtres. Rapport à l'informatique des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2002.

[71] ASTOLFI Jean-Pierre, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF éditeur, 2008

la langue maternelle, une sorte de la langue étrangère qui est une condition indispensable pour échapper au sens commun. Pour lui, chaque discipline construit coûteusement ses concepts au fil de son histoire. C'est ce qui confère une saveur particulière au « réel », qui peut être vu sous l'angle inédit. D'ailleurs, il n'y a pas de véritables savoirs sans accès aux paradigmes disciplinaires, chacun étant original par le fonctionnement du langage qui y prévaut et par les formes de raisonnement qui y sont valides. Ainsi, les savoirs disciplinaires englobent des diverses théories qui lui sont propres. Selon Bruno Latour[72], les théories[73] ne se construisent pas d'une façon théorique, sinon que chaque discipline se caractérise par un certain type de « pratique théorique », qui va constituer son originalité et son identité.
En outre, chaque discipline applique des formes particulières de validation, c'est-à-dire que les formes de raisonnement diffèrent selon la discipline. La validité d'une conclusion et l'accord des experts d'une communauté de chercheurs ne s'y obtiennent pas de la même façon. Ceci nous amène à penser et à affirmer que les disciplines se différencient également dans la manière dont l'expert présente, exploite, développe des outils, des matériels, des sources, des références qui peuvent devenir propres à la discipline.

Il est alors possible d'affirmer qu'une discipline ne se définit pas d'abord par les objets de son domaine empirique, mais par le type de cadre théorique original qui produisent ses concepts. La théorie existe indépendamment de la pratique et reste extérieure à elle, car elle obéit à ses propres lois, qui sont celle de la connaissance « désintéressée ». Mais en même temps, elle est tenue de s'engager, sauf à se voir condamner au formalisme stérile d'une pensée académique.

Il existe d'autres formes de savoir que disciplinaires, mais les disciplines sont le premier moment incontournables vers les savoirs. L'interdisciplinarité ne peut nier ni transcender les disciplines, mais seulement les réguler. Pour Astolfi[74], les savoirs disciplinaires ont été « naturalisés » par les enseignants, parce qu'ils sont devenus comme une partie intégrante d'eux-mêmes. De lors, tout leur est devenu « évident », et ils s'imaginent donc que tout doive aller de soi pour les élèves.

Nous comprenons que la pratique enseignante est cadrée par ces savoirs et organisation disciplinaire, ceci conduit donc à une théorisation particulière des disciplines et, sans

---

[72] LATOUR Bruno et WOOLGAR Steve, *La vie de laboratoire*, Paris, La découverte, 1988.

[73] Pour Astolfi, la théorie est toujours un détour par rapport aux besoins et interprétation de la vie quotidienne, comme par rapport aux nécessités de l'action. Cependant, ce détour n'est pas une fuite, c'est même la recherche d'une efficacité plus grande, bien qu'elle soit indirecte.

[74] ASTOLFI Jean-Pierre, o*p.cit*

équivoque, détermine une partie de la construction de l'identité professionnelle d'un enseignant.

### 3.2.2. De la pratique enseignante à l'idée du rapport au savoir-faire

On prend en compte tous les savoirs qui se manifestent dans les objectifs et dans les visées éducatives qui sont de plus en plus complexes. Dans le milieu éducatif, on entend la grande catégorisation des savoirs. Cette catégorisation est composée d'une trilogie : savoir, savoir-faire et savoir-être. Cette trilogie est devenue une distinction de sens commun, mais souvent associée à l'idée de compétences[75]. Pour Astolfi[76], les distinctions que cette trilogie suppose sont en réalité factices.

D'après Françoise Hatchuel[77], il ne s'agit plus de rapport d'un sujet et d'un savoir précis, mais du rapport au savoir entendu dans sa globalité, comme une entité autonome. Pour cette chercheuse, la notion du savoir sous-entend cette globalité, puisque le savoir implique de structurer et de relier connaissances et expériences, et non seulement de les juxtaposer. Lorsque le nouveau s'ajoute à l'ancien, il le réorganise, et le savoir est issu de cette réorganisation. Le savoir, en fin de compte, présente quatre caractéristiques qui sont proches du savoir-faire, il n'existe que par l'action qu'il permet, se présentant sous la forme d'un discours, de s'inscrire dans une réalité sociale et culturelle, devenir donc lui même sources des pratiques sociales. C'est grâce à l'action qu'on peut réfléchir sur le savoir, car elle implique la conscience du savoir. Enfin, le savoir ne s'exerce que dans l'interaction entre les acteurs collectivement ou individuellement.

La question du rapport au savoir s'enracine toujours dans une réalité sociale. Dans ce sens, Bernard Charlot [78] considère le rapport au savoir comme l'ensemble d'images, d'attentes, des jugements qui portent à la fois sur les sens et la fonction sociale de savoir à l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même.

La pratique enseignante se caractérise par les choix pédagogiques et didactiques qui réalise un enseignant au sein de la transaction des savoirs. Les savoirs choisis dans la pratique

---

[75] Pour Astolfi, la logique des compétences vient souligner ici que la maîtrise de savoirs formalisés est insuffisante en termes de formation et met l'accent sur leur mise en œuvre. Elle désigne la volonté que les élèves sachent agir efficacement dans des contextes variés, en réinvestissant les capacités développées à l'école. C'est dont une critique face à la faible mobilisation des connaissances académiques, souvent observées en situation de résolution de problème.

[76] ASTOLFI Jean-Pierre, o*p.cit*

[77] HATCHUEL Françoise, *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, Editions la Découverte, 2007.

[78] CHARLOT Bernard, « Dis-moi ce que tu apprends, je te dirai qui tu es », i*n Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir*, Paris, *Éducation permanente*, n° 47, 1979, pp. 5-21.

enseignante sont déterminés par la réalité sociale et historique dans laquelle se situe le savoir. Hatchuel[79] affirme que certains savoirs seront plus valorisés que d'autres, ou davantage reliés à certains statuts et réservés à certaines catégories sociales. Pour elle, les savoirs sont des outils importants de distinction sociale ; car ils en témoignent le rôle qu'ils jouent dans l'exercice du pouvoir et de l'autorité. Afin d'analyser la façon dont les sujets se situent par rapport au savoir sans les considérer comme des « purs individus éthérés », il est donc nécessaire de les positionner dans un contexte social et de voir comment l'institution scolaire organise les savoirs qu'elle transmet.

D'ailleurs, la construction du savoir se réalise quand un nouveau savoir doit réorganiser les savoirs anciens. Chaque transmission du savoir nous amène à mobiliser les deux « sources », d'après les cas et les indices que l'individu tire du contexte. Pour le didacticien André Giordan[80], la mobilisation, réalisée entre les nouveaux savoirs et les anciens, n'est pas consciente et ne rend pas à l'individu autonome puisqu'il ne comprend pas pourquoi il utilise tel ou tel savoir.

Dans une vision plus sociologique, la notion d'identité nous permet de comprendre les enjeux d'une telle rupture épistémologique. Apprendre c'est introduire de nouveau dans l'ancien qu'il faut réorganiser et parfois ce lien ne se construit suffisamment. Alors, l'apprentissage peut mettre en danger l'identité de l'individu et, par conséquent, son savoir-faire. Le risque éventuel est celui de refuser le nouveau et de s'accrocher à l'ancien. Pour Elisabeth Bautier[81] ce risque est d'autant plus grand que l'on considère les savoirs non pas comme des représentations du monde, des perspectives différentes sur des objets réels, mais comme des définitions identitaires de soi, et lorsque le mot désigne non plus une abstraction, mais tout un ensemble d'expériences concrètes. Il est alors impossible de se décentrer d'une vision du monde pour en acquérir une nouvelle.

La construction du savoir-faire, par la part des enseignants, doit se réaliser dans une réorganisation entre les nouveaux savoirs et ceux qui ne le sont pas. Si cette réorganisation s'effectue sans difficulté, les enseignants ainsi que les apprenants pourront acquérir l'habitude de mettre en œuvre les différentes composantes épistémiques de leur rapport au savoir.

---

[79] HATCHUEL Françoise, op.cit.

[80] GIORDAN André et DE VECCHI Gérard, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques*, Paris, Delachaux et Niestlé Neuchetel, 1987.

[81] BERTRAND Charlot, BAUTIER Élisabeth et ROCHEX Jean- Yves, *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1993.

L'enseignant structure les savoirs disciplinaires et ses propres savoirs correspondant à sa pratique enseignante. Lui aussi, dans une situation d'enseignement et d'apprentissage, réorganise les nouveaux savoirs à faire apprendre et les anciens déjà vus en classe. Cette manière de mobiliser et de structurer les savoirs va déterminer, d'une façon ou d'autre, l'identité de l'enseignant et par conséquent son propre rapport au savoir.

Jacky Beillerot[82] définit le rapport au savoir comme un processus par lequel un sujet, à partir des savoirs acquis, produit des nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. Cette définition souligne la dimension active et dynamique du sujet dans la constitution de son rapport au savoir. Ce rapport n'est jamais donné de manière définitive mais, au contraire, se construit et s'élabore tout au long de la vie. Beillerot insiste sur le fait que le psychisme du sujet et donc son inconscient s'insèrent dès l'origine, dans une dynamique familiale, sociale et historique.

C'est dans cette dynamique qu'il faut essayer de comprendre le rapport au savoir comme un « objet », au sens psychanalytique du terme, ce qui veut dire qu'il faut le prendre en compte comme un support d'investissement affectif et pulsionnel.

[82] BEILLEROT Jacky, op.cit

# 4. La pratique enseignante. Un lien entre Savoir et psychanalyse

Dans cette partie, nous tenterons de comprendre les postulats épistémologiques et théoriques que nous permettrons de percevoir les dynamiques inconscientes et les orientations subjectives de la construction du rapport au savoir et de sa manifestation et médiation dans l'action professionnelle du professeur d'espagnol travaillant dans un lycée en France.

## 4.1. Vers une psychanalyse du rapport au savoir.

Tout d'abord, il semble important de commencer en mentionnant l'importance du rôle joué par la famille dans la construction et du rapport au savoir. De ce fait, la première constitution du rapport au savoir se fait de manière très précoce dans l'histoire de l'individu, dans les premiers rapports avec les figures significatives de son environnement de nourrisson et de jeune enfant. C'est pour cela, il est essentiel appréhender quelque chose de l'environnement familiale à l'individu, afin de mieux comprendre sa constitution du rapport au savoir et les articulations symboliques qu'il déplie lors de la socialisation du savoir.
La famille n'incite pas seulement à des rapports interpersonnels, sinon qu'elle est aussi un groupe et une institution insérée dans un milieu social déterminée. C'est à travers de la famille que l'enfant constitue son rapport au savoir dans le plus profond de sa psyché, mais aussi dans le contexte du groupe familial, de la culture familiale et de son inscription sociale. Dans ce sens, l'individu apprend une manière particulière et singulière de se rapporter aux différents savoirs présents dans la société.

### 4.1.1. Freud : le désir de savoir

Nous trouvons nécessaire de mentionner les travaux effectués par Sigmund Freud[83] quant au développement premier du rapport au savoir. Nous constatons que les théories freudiennes se centrent sur le sujet et des relations qu'il établit à l'objet. Ainsi, le savoir s'apparente à un objet. Il fait référence au premier objet avec qui le sujet entre en relation. Les travaux conduits autour de la notion de pulsion ont amené le psychanalyste à réfléchir, aussi sur la pulsion[84] de savoir. L'activité attribué à la pulsion de savoir ou pulsion de

[83] FREUD Sigmund (1915), *Pulsion et Destins de pulsions*, Paris, Editions Payot, 2012.

[84] Le terme de pulsion a commencé, pour la premier fois, à être développé par Freud en 1905; en ayant la finalité de rendre compte de deux types d'excitations auxquelles l'organisme est soumis et qu'il doit décharger conformément au principe de

chercheur apparaît lorsque la vie sexuelle de l'enfant connait sa première floraison. Cette étape correspond à la troisième ou cinquième année de vie. Freud avertit que lorsqu'on parle de pulsion de savoir, il est important de faire un comptage des composantes pulsionnelles élémentaires ni subordonnées exclusivement à la sexualité.

La pulsion de savoir articule une action qui, d'une part, correspond à un aspect sublimé de l'emprise, et d'autre part, travaille avec l'énergie du plaisir scopique. Freud affirme que la pulsion de savoir entretient des relations avec la vie sexuelle qui sont particulièrement importantes.

Depuis Freud et ses réflexions sur la pulsion de savoir, il s'énonce que la libido se soustrait au refoulement et se sublime en désir de savoir. Comme on l'a vu antérieurement, le sujet fait référence au premier objet avec qui le sujet entre en relation. Cet objet est représenté par le sein maternel ou par son substitut. Nous avons également appris auprès de Freud, que l'objet se confond avec le sujet dans une relation alimentaire entretenue avec le nourrisson. Beillerot perçoit, en regard de cette théorie, et en lien avec cette origine, le rapport au savoir au titre non seulement d'une relation d'attachement à un objet de savoir, mais aussi au titre non seulement d'une relation d'attachement à un objet de savoir, mais aussi au titre de son intégration. Il est donc incorporé de faire avec le sujet.

### 4.1.2. Bion : vers la capacité de pensée

Dans l'étude de ce rapport primitif au savoir, nous constatons nécessaire de mentionner la théorie travaillée par Bion[85] de la construction de la pensée chez l'individu et donc, de la genèse de la capacité à apprendre et les entraves de son développement. Pour lui, la capacité de penser d'un individu se développe dans la plus tendre enfance, dans son étape de nourrisson où le développement de la personnalité commence aussi à en avoir une place. De ce fait, la capacité de pensée est provoquée par la « communication » du bébé avec sa mère.

La théorie de Bion prend en compte les « expériences » que le nourrisson avale et celles qu'il recrache, tout en considérant l'importance de l'autre, de l'objet externe, dans cette

---

constance. Le principe de constance est celui selon lequel toute variation énergétique et productrice de tensions sont sensée de trouver une baisse au niveau le plus faible possible. Au contraire, le plaisir correspondant au retour de l'organisme vers un état d'équilibre. Suivant cette idée, Freud affirme que tout organisme est ainsi soumis à ce principe de constance et de la recherche de plaisir; même si les excitations viennent de l'extérieur ou de l'intérieur. L'organisme vivant, face à toute stimulation extérieure, est dans l'obligeance de répondre à la seule fin de rétablir un équilibre énergétique.

[85] BION Wilfred R, *Attention and Interpretation*, Londres, 1970, trad. fr. J. KALMONOVICH, *Attention et l'Interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*, Paris, Payot, 1974.

métabolisation du monde. Pour le psychanalyste, le processus de mentalisation du monde est expliqué par la fonction alpha.

La fonction alpha est un processus permettant la pensée, de passer de l'expérience sensorielle à la forme mentale de cette expérience. La conceptualisation élaborée par Bion se divise en deux parties. Dans un premier temps, il existe des éléments qui peuvent être appréhendés par l'individu. Ces éléments sont « éléments-alpha ». Dans un deuxième temps, il existe également des éléments qui ne sont pas appréhendables, qui conservent une valeur de chose en soi, mais qui continuent nonobstant de travailler l'expérience du monde. Ces éléments appelés par Bion « éléments-béta » sont des impressions de sens, et les « éléments-alpha » sont des éléments de pensées. Dans la théorie de Bion les « éléments-béta » peuvent se transformer en « éléments- alpha ». Cette transformation est réalisable à travers la fonction alpha lorsque le sujet possède cette fonction. Cependant, la fonction alpha n'est pas innée, elle s'acquière par l'interaction et par la projection qui déploie la mère par rapport à son bébé et à leurs besoins. Bion explique que le bébé lors de sa venue au monde est assailli par des sensations, des choses terribles, telle la faim par exemple. Le nourrisson ne peut pas contenir tous ces sensations, puisque son appareil psychique est encore dans un stade d'immaturité ; raison pour laquelle il ne peut pas transformer les éléments-béta à éléments-alpha. Alors, ce sera à l'autre de contenir ces éléments. La mère s'identifie à son bébé par un effet d'empathie qui sera comprise comme « l'identification projective », et par sa capacité de rêverie. Ainsi, elle pensera ces sensations pour lui, pour qu'il puisse les reprendre secondairement. Bion donne comme exemple, afin de mieux comprendre la capacité de rêverie, la réaction de la mère face à l'expérience de faim du bébé. De ce fait, elle comprend que son bébé a faim, car elle donne du sens à ses éprouvés corporel, elle les psychiser. Néanmoins, si elle ne comprend pas que le nourrisson a faim et de ce fait, elle lui change les couches à la place, alors ça psychise mal. La mère doit déployer une certaine fonction d'empathie, qui est un phénomène tout à fait naturel. Ainsi, l'appareil psychique du nourrisson et ensuite de l'enfant grandissant dans un certain environnement sécurisé, il va voir la fonction alpha de la mère apparaître au dedans de lui. Il pourrait lui-même commencer à métaboliser peu à peu l'expérience et ainsi créer de nouvelles pensées. Bion signale en même temps, qu'on ne psychise jamais tout seul. Toute la vie, l'autre reste indispensable dans ce travail de symbolisation. Il affirme également, qu'un appareil psychique ne peut jamais transformer toujours tout seul l'expérience.

## 4.2. L'identification projective dans la construction de savoir.

Le rapport que le sujet oriente autour de l'objet (interne ou externe) est marqué par une dynamique de sublimation et de pulsion cherchant satisfaire le besoin de plaisir. Le sein maternel, en étant un objet sublimé par le nourrisson, est psyché comme en étant une partie de lui, c'est-à-dire que le sein maternel devient une partie du corps dont la sublimation et l'excitation sont représentée dans la vie psychique de l'enfant à travers de la pulsion. L'identification projective est une notion fondamentale du système kleinien. Pour Mélanie Klein, dès les débuts de la vie psychique la projection opère pour donner aux personnages parentaux une signification directement issue des pulsions mêmes de l'enfant, objets déréels que l'enfant introjecte ensuite sous forme d'objets internes. Le concept d'identification projective résulte d'une sorte d'extension de ce mécanisme. Mais dans l'identification projective, il ne s'agit pas seulement d'un mécanisme élémentaire mais d'un ensemble mécanisme-fantasme ; ainsi ce n'est plus seulement la pulsion qui est projetée dans l'objet mais aussi des parties du self, voir le sujet en son entier.

Dominique J. Arnoux explique, dans un ouvrage dédié à l'étude des théories développées par Mélanie Klein, que : « Dans le fantasme des harpies dévorantes, qui illustre bien le concept de Mélanie Klein, le sein est totalement identifié à la bouche projetée. Le fantasme est la toile de fond du mécanisme lui-même, indissociable l'un de l'autre. »[86]

Ce concept de fantasme des harpies dévorantes explique que le sein est habité des pulsions sadiques projetées en désirant mordre et même pénétrer, car il contient à l'intérieur de lui le pénis projeté.

L'identification projective permet de se débarrasser d'une partie de soi-même haïe. Elle se manifeste comme en étant l'origine de l'avidité de l'objet sur lequel a été projeté le désir de l'enfant de le vider. D'ailleurs, cette notion d'identification manifeste des « buts », c'est-à-dire ; une forme d'intentionnalité qui peuvent être : contrôler l'objet, le vider, se débarrasser des parties de soi-même intolérables, entre autres.

L'extension du concept d'identification projective est, en fait, une modalité de l'identification narcissique qui se situe à l'opposé de ce que l'on observe dans les identifications secondaires telles que Freud les évoque dans la constitution du Surmoi. Dans la logique freudienne le Surmoi naît de l'identification aux parents aimés et admirés de la petite enfance. Il est

---

[86] ARNOUX Dominique, *Mélanie Klein*, Paris, Editions Universitaires de France, 1997, p 77.

important d'avertir que cette identification est secondaire, car elle suppose un deuil réussi de l'objet, par contre l'identification narcissique à l'objet implique une confusion d'identité, car le sujet ne peut pas distinguer son Soi de l'objet. Mélanie Klein est claire à ce sujet en affirmant que l'identification projective et l'identification introjective font partie des facteurs qui contribuent de bonne heure à instaurer la confusion, en estompant temporairement les limites, d'une part, entre Soi et les objets, et, d'autre part, celles qui séparent le monde intérieur du monde extérieur. Elle signale que cette confusion empêche le sujet de reconnaître la réalité psychique. Cette idée révèle que l'articulation de l'identification narcissique conduit à la fois une projection permettant une expulsion d'une partie de soi en la projetant dans un objet et que, de manière simultanée, le sujet s'identifie à cet objet. De ce fait, ce phénomène implique une confusion d'identité psychique et psychique avec l'objet.

L'identification projective peut concerner les parties bonnes comme les mauvaises. Ainsi, l'idéalisation excessive de l'objet et de la dévalorisation de soi peuvent en résulter.

Mélanie Klein affirme que si ce processus projectif est mis en œuvre de façon excessive, des bonnes parties de la personnalité sont considérées comme perdues, et que dans cette voie, la mère devient l'idéal de Moi. Ce processus, affirme la psychanalyste, a lui aussi pour conséquences l'affaiblissement et l'appauvrissement de Moi.

A propos de l'identification, en 1958, Mélanie Klein s'inspire du romain de Julien Green, *Si j'étais vous*, afin d'analyser le héros Fabian Especal. Elle a réalisé et conduit cette étude comme s'il était un patient en analyse. Dans ce romain, le héros se projette entièrement dans d'autres personnes dans lesquelles il se trouve ensuite emprisonné. Mélanie Klein décrit les caractéristiques du clivage morcelant. Celui-ci est à l'origine d'une multiplicité de parties clivées qui ne communiquent pas entre elles. Il est accompagné du fantasme de destruction d'une partie de soi ou de sa disparition ; les effets qui s'y associent sont des sentiments de catastrophes ou « d'angoisses sans nom ».

Dans l'identification projective, l'irreprésentable est tellement douloureux qu'il faut rester en lien, de manière symbiotique, avec la personne chez qui on identifie cette notion pulsionnelle. C'est un processus pathologique selon sa fréquence d'utilisation. Nous avons vu antérieurement que les éléments béta intoxiquaient la psyché, car ils étaient indicibles. S'ils restent, ils détruisent tout. Alors, il faut les évacuer, les projeter. Par l'identification projective, le sujet évacue dans l'autre les éléments-béta qu'il ne peut contenir. Ce sera, donc à l'autre de les contenir pour lui. Il est possible de dire qu'il est demandé à l'autre de contenir.

En outre, la capacité de rêverie, d'après la théorie de Bion, et l'introjection de la mère constituent un facteur fondamental du développement sous des « bons » aspects, en tant qu'elle prodige son amour, son aide et nourrit l'enfant. La mère, affirme Mélanie Klein, est le premier bon objet que le nourrisson intègre à son monde intérieur, sa capacité à le faire étant, jusqu'à un certain point inné. Klein signale que la mesure dont le bon objet s'intègre suffisamment pour devenir une partie intégrante du Soi, dépend de l'intensité d'angoisse de persécution éprouvée par le sujet.

Par ailleurs, l'attitude aimante de la mère contribue pour une large part à la réussite de ce processus d'intégration. Si la mère est intériorisée dans le monde intérieur de l'enfant en tant qu'objet bienveillant sur lequel on peut compter, le moi y trouve une force supplémentaire, puisque le Moi s'organise surtout autour d'un bon objet et l'identification avec les bons aspects de la mère permet d'établir de nouvelles identifications utiles au sujet. On perçoit une telle identification avec le bon objet dans l'imitation par l'enfant des attitudes et des activités de sa mère, dans son jeu ou dans son comportement à l'égard d'enfants plus jeunes par exemple.

Une profonde identification à une « bonne » mère permet aussi à l'enfant de s'identifier plus facilement à un « bon » père, et plus tard à d'autres figures amicales. De ce fait, son monde intérieur finit par contenir surtout des objets et des sentiments « bons » ; ces bons objets semblent répondre à l'amour que leur porte l'enfant. Tout ceci contribue à former une personnalité stable et rend possible l'extension des sentiments amicaux et de la sympathie à l'égard d'autrui.

Mélanie Klein affirme que la jouissance et la gratitude sont éprouvées de la même manière ou plus encore fréquente que l'expérience gratifiante de l'allaitement au sein est vécue de façon répétée et est pleinement acceptée. Ici se trouve, signale Klein, éveillé le désir de donner du plaisir à son tour. En résumé, c'est l'expérience gratifiante qui fait que la gratitude s'instaure à un niveau plus profond ; de même la capacité à la réparation aussi bien que toutes les sublimations s'en trouvent facilitées. En revanche, certains sujets n'ont pas su acquérir un sentiment de force et de richesse intérieure suffisant : leur accès de générosité ne sont suivis d'un besoin excessif d'estime et de gratitude, mais aussi d'une angoisse persécutive, d'une crainte d'avoir été dépouillés et appauvris.

En outre, la projection de soi-même, ou celle d'une partie de ses propres pulsions et sentiments sur autrui, entraîne une identification avec cet autre, identification qui est différente de celle que produit une introjection. Etant donné que si un objet est intégré dans le

Soi (introjecté), le sujet acquiert certains traits qui appartiennent à cet objet et subit leur influence. En revanche, affirme Klein, quand on projette une partie de soi-même sur autrui, l'identification se fait par attribution à l'autre de certaines de ses propres qualités. La projection a de nombreuses conséquences, car le sujet a tendance à attribuer aux autres (le sens de mettre en eux) certaines de ses propres émotions, de ses propres pensées ; selon qu'il est lui-même équilibré ou qu'il se sent persécuté. Cette projection sera soit de nature amicale, soit hostile, mais toujours le sujet attribuera une partie de ses sentiments, ses besoins, ses satisfactions. Cette capacité de se mettre dans la peau de l'autre est tellement forte chez certains individus ; qu'ils sont entièrement absorbés par autrui et deviennent incapables de tout jugement objectif. En même temps, l'introjection excessive compromet la force du moi parce que l'objet introjecté en vient le dominer complétement. Mélanie Klein averti que si la projection est surtout de nature hostile, toute sympathie réelle et toute compréhension d'autrui s'en trouvent altérées. Le caractère même de la projection est donc d'une importance considérable dans les relations du sujet avec autrui.

### 4.2.1. L'identification projective du professeur d'espagnol

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons placé le savoir comme un objet construit et identifié par le sujet avec sa propre histoire et avec celle des autres. Nous percevons ce rapport à l'objet savoir dans une relation où intervient un transfert au sens psychanalytique du terme.

Les enseignants tissent des liens affectifs propres aux contenus à enseigner, c'est-à-dire certains aiment enseigner certains contenus au dépit d'autres. Ces liens sont variés et différents entre les enseignants de la même discipline et, bien entendu, entre ceux d'autres disciplines. Dans ce sens, nous constatons que les liens affectifs tissés entre le professeur d'espagnol en France et les savoirs conduits par l'enseignement et apprentissage de cette langue sont aussi différents. De ce fait, les professeurs d'espagnol français ont un rapport au savoir personnel et professionnel différent de ceux dont l'espagnol est leur langue maternelle. De même, cette variante est aussi influencée par le premier rapport que le professionnel a eu à la langue espagnole ou à une langue autre que la maternelle. Ce lien et cette expérience affective à la langue à enseigner influence, sans équivoque, le rapport au savoir et aux élèves lors de la médiation en cours. Toutes les composantes du rapport au savoir personnel et professionnel de l'enseignement de l'espagnol sont sensibles à orienter, d'une façon ou d'une autre, son but dans une identification projective.

Nous avançons également l'hypothèse que le faire professionnel et le rapport au savoir que l'enseignant d'espagnol entretient avec les sujets culturels de la Guerre Civile, le Franquisme en Espagne, les dictatures et révolutions Latino-Américaines relève, en grande partie, du rapport à l'objet et à l'identification projective que le contenu culturel évoque et produit chez le professeur. Ainsi, les sujets culturels peuvent être vécus psychiquement comme en étant des « bons » ou des « mauvais » objets. C'est donc, une relation intime entretenue entre le sujet et l'objet où les sentiments de désir, plaisir, souffrance, angoisse, entre autres étant intériorisés. Ces sentiments sont manifestés lors de la médiation de ces contenus en cours. L'enseignant met en valeur certains aspects ou caractéristiques précises des personnages ou des événements qui mettent en lumière des identifications projectives que lui appartiennent et qui sortent à flot lors de l'organisation et transmission des savoirs.

En même temps, la manière propre à l'enseignant de didactiser et d'enseigner des savoirs historico-politiques en classe, relève aussi des appréhensions psychés d'un vécu générationnelle affectif direct ou indirect. Ainsi, le sujet culturel peut être réduit à être abordé seulement comme un vecteur placé inconsciemment par l'enseignant entre sa psyché, le savoir et les élèves. Sans créer la distance entre le Moi et le savoir.

L'idée de *« bon »* et *« Mauvais »* objet, peut aussi être traité dans le sens de ce qui est *« bon »* à enseigner et ce qui est « mauvais », ainsi que ce qui est différencié comme un *« bon »* savoir et un *« mauvais »*. Dans ce sens, nous faisons aussi allusion aux rôles joués par les enseignants lors de leur contact ou rapport de communication avec les étudiants. De ce fait, nous pouvons avancer l'idée que certains enseignants jouent un rôle *« maternelle »* ou *« paternelle »*, selon leur vécu personnel et professionnel vis-à-vis de leur rapport au savoir.

Suivant cette idée de rôles et de *« bon »* et *« mauvais »* objet, il est possible de signaler que le niveau d'empathie employée par le professeur sera guidé par un rapport au savoir issu d'une identification projective. Sous cette perspective, les rôles dont on fait allusion dans ce travail, viennent aussi de la manière dont l'enseignant a fait pour appréhender les évènements dont on parle dans ce travail de recherche.

### 4.2.2. L'identification projective du professeur d'espagnol quant aux contenus culturels.

Nous savons que la prescription officielle par rapport à l'enseignement de l'espagnol au lycée en France, oriente le regard de l'enseignant sur une série de contenus devant être abordés en cours. Cependant, nous constaterons que le Ministère de l'Education et de la

Recherche en France, laisse un certain choix à l'enseignant quant aux contenus à être travaillés en cours, ainsi dans la manière dont l'enseignant les présentera au sein de sa classe (document écrit, auditif, vidéo, parmi d'autres). L'important c'est de respecter les grandes lignes de réflexion correspondant à une *Notion* qui doit être traité en classe. A partir de cette *Notion,* l'enseignant traitera un objectif ou des objectifs culturels pertinents à cette réflexion. Nous constatons que dans le *« non-dit »* de ces réflexions se cachent une série de valeurs inhérentes aux contenus culturels et en étant sensibles à être abordées au sein de la classe, soit par une transmission directe ou indirecte de la part de l'enseignant. Certaines études traitant sur l'identité professionnelle de l'enseignant, déterminent que la transmission de valeurs reste un facteur incontournable dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Ainsi, pour Christiane Gohier, Marta Anadón, Yvon Bouchard, Benoît Charbonneau et Jacques Chevrier[87] :

« L'enseignant exerce une influence sur l'élève par son comportement et par les valeurs qu'il véhicule, même dans les pédagogies actuelles non directives ou plus centrées sur l'élève. Davantage de cette manière, peut-être, puisqu'il ne fait plus figure d'autorité absolue et extrinsèque, mais plutôt d'accompagnateur sur les chemins du savoir, l'élève compagnon risquant d'autant d'intérioriser les valeurs qu'elles lui semblent intrinsèques, partie intégrante de son propre cheminement. »[88]

Cependant, nous rendons compte que les valeurs finalement transmises et hiérarchisées lors de la médiation d'un contenu culturel restent à la volonté de l'enseignant, ainsi que l'élection de ce contenu culturel. Ainsi, les contenus culturels ici évoqués conduisent à l'enseignant de langue espagnole au lycée à réfléchir sur certaines valeurs, mais c'est l'enseignant qui, à partir de cette identification projective, met en œuvre un ensemble de valeurs et bien entendu des savoirs.

En outre, nous constatons que le manuel scolaire peut servir à orienter, également, le regard de l'enseignant quant à l'enseignement de ce contenu en cours. Néanmoins, le choix final sera toujours celui conduit par l'enseignant suivant de manière inconsciente, plutôt une projection de soi-même qu'une prescription institutionnelle.

---

[87] GOHIER Christiane, ANADÓN Marta, BOUCHARD Yvon, CHARBONNEAU Benoît et CHEVRIER Jacques « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », Paris, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, n° 1, 2001, pp. 3-32.

[88] *Op-cit*, p.12.

Dans la partie précédente, nous avons annoncé que l'enseignant manifeste une certaine identité quant au rapport au savoir. Le savoir est pris en compte comme un objet de désir, souffrance, angoisse, plaisir, entre autres sentiments. Nous avons également évoqué que le rapport au savoir mène aussi la projection de soi-même, ou celle d'une partie de ses propres pulsions et sentiments sur autrui. Ainsi, nous constatons que les mécanismes déployés par l'enseignant lors d'une médiation pédagogique, ne se limitent pas à une prescription institutionnelle, sinon que cette pratique est plutôt orientée par une configuration du rapport au savoir. Chaque élément s'identifie par des propriétés. Le sujet est repéré à partir de son identité familiale et professionnelle. Il est de même marqué par une histoire qui a construit son identité et son rapport au savoir. L'objet est saisi à partir de sa définition, de son genre et de ses aptitudes pour atteindre un but sous la dynamique pulsionnelle[89]. Dans l'appui de cette idée Valérie-Paule Roman-Ramos et Chantal Eymard affirment que « Les effets apparaissent dans ce schéma par la transformation que l'objet savoir a subie. Il se manifeste alors dans cette transformation une production de savoir »[90].

Chacun de ces éléments entretient avec les autres des rapports de l'ordre de la relation et des sentiments. Dans ce sens, nous pouvons affirmer que le sujet déverse sur le savoir des sentiments positifs ou négatifs dont l'origine remonte à des événements de son histoire personnelle. Le sujet a mémorisé des représentations de bons et de mauvais objets dans le vécu de ses relations à l'objet, et notamment au premier objet représenté par le sein maternel[91], perçu comme bon ou mauvais selon sa présence ou son absence. Le transfert occupe une place centrale en imprimant au rapport au savoir des sentiments ou des affects qui orientent d'une certaine manière sa destinée dans une dynamique pulsionnelle.

Le sujet instaure avec l'objet de savoir, un rapport personnel composé d'affects. Il entre en relation avec l'objet selon une relation qui lui est singulière et unique. Le sujet et l'objet instaurent également un type de relations avec les effets comme retentissements de ce rapport personnel au savoir au titre d'une production.

Le vécu de l'enseignant et son expérience personnelle et professionnelle se manifestent et se mettent en œuvre lors de la médiatisation des savoirs culturels en cours de langue. De même, les savoirs et leur hiérarchisation sont articulés suivant des définitions identitaires de Soi et de

---

[89] Dans le sens freudien, FREUD Sigmund (1915) *op-cit*.

[90] ROMAN-RAMOS Valérie-Paule et EYMARD Chantal, « Rapport au savoir et formation », Paris, *Recherche et formation*, n°66, 2011, pages 37-48.

[91] Le sein maternel est un objet sublimé par le nourrisson et psyché comme en étant partie de lui.

Soi enseignant. Ceci veut dire que la transmission se réalise, aussi en considérant un ensemble d'expériences concrètes provenant du vécu de l'enseignant. Un vécu qui vient de l'expérience au premier objet de désir.

## 4.3. Compréhension de l'objet transitionnel dans la construction du rapport au savoir.

Nous avons vu que la construction du rapport au savoir est considérée aussi bien comme un produit que comme un processus. De cette manière, le produit est considéré comme la mise en place et la hiérarchisation des savoirs, ainsi que des contenus culturels au sein de la transmission pédagogique et didactique. Le processus, quant à lui, c'est la dynamique des éléments d'identification et de « désidentification » de l'enseignant à l'autre ou au savoir. Cette dynamique déployée par l'enseignant relève la dimension identitaire. Ainsi l'enseignant manifeste et réorganise des éléments distinctifs de ses identités familiale et professionnelle. La construction du savoir, comme on l'a vu antérieurement, s'effectue lors qu'un nouveau savoir doit réorganiser les savoirs anciens, ainsi chaque transmission de savoir nous conduit à mobiliser autant l'ancien comme le nouveau. Nous avons aussi avancé que l'articulation de cette construction est basée dans une constante et inconscient va y vient d'indentifications et de projections.

L'identification projective est le phénomène qu'utilisent inconsciemment les individus pour projeter une partie de soi-même sur autrui. Suivant cette théorie, l'enseignant donc attribue à l'autre de certaines de ses propres qualités. Le professeur attache à l'autre ses propres émotions, ses propres pensées, ses frustrations, ses satisfactions, ses sentiments, ses désirs, ses souffrances, parmi d'autres. De ce fait, c'est à travers de cette projection que l'enseignant reprendra le savoir comme en étant un objet où les sentiments de désir et de souffrance (seulement pour mentionner quelques-uns) manient sa perception de « bon » ou de « mauvais » objet ou mieux encore « bon » et « mauvais » savoir. Ce qui articule le rapport et la transmission du savoir.

Nous constatons que dans cette dynamique d'identification projective on y trouve aussi différents types de confrontations. Ces confrontations ont lieu lors que l'individu projette des éléments de sa propre personnalité chez autrui. Ainsi, nous pouvons avancer l'hypothèse que l'enseignant d'espagnol s'identifie ou se « desintifie » aux contenus culturels de la Guerre Civile, du Franquisme en Espagne et des Dictatures et Révolutions Latino-Américaines, mais aussi aux personnages célèbres (personnages politiques, artistiques,

écrivains, penseurs, poètes, etc.) ou à des personnages anodins qui ont participé au développement et déroulement de ces évènements politiques, culturels et sociaux.

Le fait de s'identifier ou pas à l'autre, et d'inférer en autrui des aspects de son propre psychisme se manifeste comme une possession du non-moi. Cependant, nous comprenons que le degré de cette possession dépend, majoritairement, du besoin qui a l'individu de projeter ses pensées et émotions, afin de repérer des éléments de soi et, par conséquent d'exister dans son entourage. Ce besoin d'identification projective est sans doute, le mécanisme utilisé par l'individu pour réparer symboliquement les conséquences de la séparation de Soi, dans son état nourrisson, et sa mère. Pour mieux comprendre cette articulation, nous évoquerons les travaux réalisés par le psychanalyste anglais Donald Woods Winnicott[92].

Le psychanalyste plonge, en plaine 2ème Guerre Mondiale, sur le questionnement et le besoin de comprendre la raison pour laquelle les enfants jouent. C'est ainsi qu'en 1951, il publia un article qui le rendit mondialement célèbre titré : « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels ». Dans ce travail, il développe la définition d'objet transitionnel comme en étant « la première non-moi possession » ; c'est à dire que l'objet n'est pas moi, mais c'est à moi et cela fait partie de moi.

En outre, Winnicott explique que cet objet « non-moi à moi » doit porter l'empreinte de l'enfant et être coulé dans le sensoriel primitif : odeur, toucher, goût, vision. De cette manière, tout doux, malléable, d'apparence inoffensive et utilisable en toutes circonstances, ce bon objet possède des caractéristiques auto-odorantes qui, parfois rapidement, pour l'entourage mais évidemment pas pour le bébé, le transforment en objet fécalisé, presque répugnant. Par ailleurs, cette « chose » ne doit pas évoluer autrement que selon le désir de l'enfant, ses pulsions. Parce que cette imprégnation, cet aspect imbibé est majoritairement constitué des liquides paradisiaques issus de son propre corps. Ainsi, l'enfant baigne dans son aire transitionnelle, ne faisant qu'un avec son objet non-moi et pourtant si près de moi. Winnicott averti que le premier objet non-moi qui possède un individu est le sein maternel.

---

[92] A titre de contextualisation : *« Quand la seconde guerre éclata, Winnicott était donc en poste. Les alertes étaient quotidiennes et Londres, sous le Blitz, évacuait ses enfants, tentant de les protéger en les plaçant dans des familles d'accueil. En 1940, Winnicott fut nommé psychiatre conseiller au plan gouvernemental d'évacuation dans le comté d'Oxford. Mais, de fait, dès 1939, avec d'autres psychiatres, John Bowlby et Emmanuel Miller, il avait déjà dénoncé les dégâts potentiels et le fait que « l'évacuation des enfants âgés de deux à cinq ans pose des problèmes majeurs ». C'est ainsi que débuta, en Grande-Bretagne, une clinique de la petite enfance « sur le tas » fréquemment doublée d'une clinique de l'extrême (faisant allusion aux deux « positions ». D'une part, celle de Mélanie Klein, et d'une autre part, celle développée par Anna Freud). Tous ces événements eurent un effet non seulement sur la théorie psychanalytique, mais aussi sur ses théoriciens.* » HARRUS-RÉVIDI Gisèle préface in WINNICOTT Donald W (1969), *Les objets transitionnels*, Paris, Éditions Payot & Rivages, 2010, pp. 9-10.

De ce fait, l'objet transitionnel joue un rôle dans la relation établie entre la mère et l'enfant, après la période d'illusion.

L'individu possède l'objet transitionnel en projetant en lui tous les facteurs pulsionnels existant dans sa psyché. De cette manière, la possession de l'objet permet à l'individu de s'identifier ou pas à sa réalité, à son entourage, à son expérience et, bien entendu aux savoirs anciens et nouveaux.

Nous avons avancé l'hypothèse que le savoir, la construction au savoir et sa médiation est hiérarchisée et articulée suivant un mécanisme inconscient d'identification ou de « desidentification » projective. D'ailleurs, le savoir est considéré tel qu'on objet, capable de transformer le rapport au savoir suivant des sentiments de désir, plaisir, souffrance et toute autre pulsion de savoir. Ainsi, est-il possible de comprendre le rapport à l'objet savoir comme un rapport à un objet transitionnel ? Si nous suivons cette piste, Quelle est la compréhension portée à la médiatisation du professeur d'espagnol au lycée lors qu'il oriente un rapport au savoir autour de la Guerre Civile et du Franquisme en Espagne, ainsi que des dictatures et des révolutions survenues en Amérique-Latine ?

### 4.3.1. De l'objet transitionnel vers l'objet savoir.

L'objet transitionnel est donc, la première possession du « non-moi ». Afin que cette possession soit possible, il est nécessaire que l'individu (le bébé) puisse se reconnaître dans cet objet. De ce fait, le bébé projette toute sa psyché, pour que cet objet porte son empreinte. L'objet transitionnel se présente tel qu'une transition permettant au bébé d'appréhender la réalité. Cette manière d'appréhension à la réalité est, parfois, transpercée par ses propres fantasmes. Cependant, lorsque l'enfant se trouve dans la phase de l'usage du symbolisme, il sait déjà faire la différence entre le fantasme et la réalité, entre les objets internes et externes, entre l'activité créatrice primaire et la perception.

Winnicott signale que la reconnaissance des différences et des limites du Moi et de l'objet passe par la possibilité de ne pas être anéanti par le silence ou l'absence de l'autre. Suivant cette idée, Winnicott nomme ainsi, la capacité à être seul[93].

La capacité à être seul est possible grâce aux relations entretenues avec les objets internes. De cette manière, explique Winnicott, les qualités de l'objet interne dépendent de l'existence, du caractère vivant (aliveness) et du comportement de l'objet externe. Si celui-ci

[93] WINNICOTT Donald W (1958), *La capacité à être seul*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 2012.

témoigne d'une carence quelconque relative à une fonction essentielle, cette carence amène indirectement à un état de mort (deadness) ou à une qualité persécutive de l'objet interne. Si l'objet externe persiste à être inadéquat, l'objet interne n'a pas de signification pour le petit enfant ».

Nous considérons que la théorie travaillée par Winnicott, en relation à l'objet transitionnel, pourrait nous aider à mieux comprendre la médiation du professeur d'espagnol lors qu'il enseigne des contenus culturels. La construction et la médiation du rapport au savoir est aussi construite et hiérarchisée par une internalisation d'une diversité d'objets de désir. Nous considérons également, que l'enseignant déploie des mécanismes internes pour que certains de ces contenus culturels (objets de désir) portent ses empreintes et ainsi, mieux appréhender la réalité que ces contenus véhiculent.

Il nous est possible d'avancer l'idée que le professeur, dans ce besoin d'appréhender la réalité évoquée par les évènements historiques, s'approprie de l'objet savoir et le transforme en lui donnant une forme particulière et pour lui reconnaissable de son Moi interne.

De même que l'identification projective, l'objet transitionnel manifeste l'idéalisation de Soi. Dans ce sens, l'objet transitionnel se matérialise afin de devenir l'intermédiaire entre le principe de plaisir (la satisfaction avec le sein maternel) et l'acceptation de la réalité (la frustration). Cet objet maniable et rempli d'empreintes peut être transféré et intégré à tous les contextes. Ainsi, dans le cas de l'objet savoir, il peut être réorienté, transféré à plusieurs contextes de médiation en lui donnant des formes d'apparences différentes, mais toujours en projetant les aspects internes de Soi.

Le professeur d'espagnol intériorise et organise les savoirs suivant le même mécanisme qu'il a dû déployer pour affronter la séparation et la connaissance du premier objet « non- moi à moi ». De cette manière, la médiation conduite autour d'un contenu culturel peut avoir une forme didactique différente, mais la transmission du savoir porte toujours les aspects transitionnels provenant de ce rapport premier entre l'individu et l'objet « non-moi à moi ». Nous constatons que lors de la médiation d'un savoir culturel, l'enseignant intériorise l'objet savoir, mais la médiatisation de ce dernier est un objet différent à celui préconisé par les voies institutionnelles, puisque l'enseignant, afin d'extérioriser l'objet savoir, le recrée, l'idéalise et le charge d'émotions psychiques variées et du vécu (expérience au premier objet de désir et de souffrance). Ainsi, l'intériorisation de l'objet savoir se fait par la capacité, qui a l'enseignant et les élèves, à créer, à imaginer, à inventer, à

concevoir l'objet et à instaurer avec lui une relation de type affectueux. Nous constatons que l'objet savoir est à la fois un objet trouvé et un objet créé.

### 4.3.2. De l'aire intermédiaire d'expérience à la médiation de l'objet savoir.

Dans ce travail de recherche, nous avons rendu compte que la médiation de l'objet savoir joue aussi le rôle d'objet transitionnel. Ceci dans la mesure où l'individu établi avec l'objet la capacité d'appréhender la réalité extérieure et de faire un pont avec la réalité intérieure. Ce rapport de plaisir ou de souffrance construit avec cet objet savoir se voit influencé par l'expérience première de l'individu quant au premier « objet non-moi ». L'intériorisation et l'extériorisation faite par l'individu, et bien entendu par les enseignants, de l'objet savoir est réalisable selon la capacité qui a l'individu à le créer, à l'imaginer et à le concevoir, tout en lui chargeant d'émotions psychiques.

La médiation de l'objet savoir effectuée par l'enseignant d'espagnol au lycée au sein de l'enseignement–apprentissage des contenus culturels est imprégnée par cette première expérience à l'objet savoir. L'aire intermédiaire d'expérience c'est l'espace intime crée par l'individu enfin d'instaurer la relation entre lui et le monde, ainsi que son acceptation. Nous comprenons que c'est cet espace intime que l'enseignant veut recréer lors de la médiation, en utilisant, à ce fait, de recours didactiques précis.

Winnicott établi que l'aire intermédiaire d'expérience c'est l'aire allouée à l'enfant qui se situe entre la créativité primaire et la perception objective basée sur la réalité. C'est l'espace où l'enfant extériorise sa réalité psychique à travers de l'objet transitionnel. Donc, c'est, dans le cadre de cette recherche, l'espace déployé par l'enseignant afin d'extérioriser son expérience interne quant à l'objet savoir à enseigner.

En outre, Winnicott affirme que l'aire intermédiaire a une grande importance quant à la continuité, tout au long de la vie, de l'environnement affectif extérieur et d'éléments particuliers de l'environnement physique, tel que l'objet transitionnel ou les objets transitionnels. Pour le psychanalyste : « l'aire intermédiaire d'expérience est un endroit de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine incessante qui consiste à maintenir la réalité intérieure et la réalité extérieure séparées et néanmoins en étroite relation. » [94]. Ainsi, l'aire intermédiaire d'expérience se considère comme la non mise en place fait de l'absence de la mère un vide, une rupture dans la continuité de l'enfant. En d'autres mots, l'aire

[94] WINNICOTT Donald W, *Les objets transitionnels*, *op.cit*, pp. 17-18.

intermédiaire est l'aire qui se positionne entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu. C'est donc un lieu, un espace psychique potentiel où s'entretient la distinction entre le monde interne et la réalité extérieure. Ceci implique que le moi-auxiliaire de la mère pendant la période de dépendance absolue ait pu être maintenu et intériorisé grâce à une douce transition entre le dehors et le dedans, entre la présence et l'absence.

Chez l'adulte cette aire intermédiaire se manifeste par le regroupement d'expériences créatives ou bien d'expériences lui permettant de continuer avec l'environnement affectif premier. De ce fait, si un adulte trouve du plaisir dans son aire intermédiaire propre, il donc possible de reconnaître les aires intermédiaires correspondantes qui nous sont personnelles et par conséquent, de ressentir une réjouissance du moment où on trouve des points communs parmi d'autres individus. C'est-à- dire, pour les membres d'un groupe qui partage un loisir ou une expérience qui coïncide.

Nous constatons, suivant la théorie de l'aire intermédiaire, que le groupe enseignant représente à nos yeux un type de regroupement d'expérience qui partage le même scénario quant à l'environnement de cette expérience. Ce scénario est évoqué, traité et articulé par les prescriptions institutionnelles. Cependant, la continuité interne et externe de l'environnement premier est manifestée de manière unique et individuelle à chaque enseignant, tout en projetant la dynamique première entre lui et la mère (dans sa présence et absence).

L'enseignant d'espagnol au lycée, lors de sa pratique enseignante met en œuvre un rapport au savoir qui lui est propre, car il répond à des impératifs inconscients lui permettant d'établir dans toute circonstance au sein de sa classe l'expérience première à l'objet savoir.

# Deuxième Partie

## 5. Analyses de la pratique enseignante. Un regard sur les prescriptions institutionnelles

Dans le cadre théorique de ce travail de recherche, nous avons évoqué les différents aspects reliant la pratique enseignante et la construction du rapport au savoir, notamment celle du professeur d'espagnol exerçant au lycée lorsqu'il médiatise des contenus culturels ; tels que la Guerre Civile et le Franquisme en Espagne et les Révolutions et Dictatures passées et présentes en Amérique-Latine.

Nous avons vu que la modalité de la médiation du rapport au savoir est guidée par des impératives « d'identification et de désidentification » de l'objet savoir. Ainsi, nous avons aussi évoqué que le rapport au savoir est une relation entre le sujet (le professeur) et l'objet (les contenus culturels). La construction de l'objet savoir reprend, chez l'enseignant, la même construction déployée et hiérarchisée par une internalisation d'une diversité d'objets de désir et de souffrance. Nous avons aussi affirmé que l'enseignant utilise des mécanismes internes (souvent inconscients) en étant les mêmes qu'il a utilisé pour établir un lien avec le premier objet « non-moi », afin que certains de ces contenus culturels (objets de désir et de souffrance) portent ses empreintes et ainsi mieux interpréter et associer la réalité que ces contenus manifestent. Cette manière d'appréhension à la réalité est, parfois, manifeste de ses propres fantasmes. Suivant cette logique, l'objet savoir se matérialise afin de devenir l'intermédiaire entre le principe de plaisir et l'acceptation de la réalité. Nous avons aussi avancé l'idée que l'objet savoir peut-être réorienté, transféré à plusieurs contextes de médiation didactique en lui donnant des formes d'apparences différentes, mais toujours en projetant les aspects internes de Soi.

Nous postulons que ce sont les modalités individuelles du rapport personnel au savoir qui ont toujours été là dans l'histoire du développement psychique et social du sujet. La manière personnelle de traiter au présent l'objet dans un rapport tout aussi singulier est héritière d'une histoire passée à la psychique et sociale. L'objet choisi par le sujet s'inscrit dans cette histoire originelle. Il se manifeste sous une forme transformée dans une destinée où la pulsion le

conduit au gré des aléas d'un itinéraire personnel. Cette idée de transformation suggérée par le concept de sublimation s'incarne dans l'approche productive des effets du rapport au savoir. La sublimation, correspondant à l'une des destinées pulsionnelles, accorde le résultat obtenu sur l'objet et dans l'objet à des fins et des valeurs socialement reconnues. Le sujet évolue dans un univers institutionnalisé édifié sur des principes et des lois ainsi que sur des *habitus*.

Dans le cadre de l'étude de ces lois institutionnelles, nous constatons l'importance de la révision des celles-ci, pour mieux comprendre la pratique enseignante et son rapport au savoir. Pour ce fait, dans cette partie de cette recherche nous amènerons une analyse des programmes d'enseignement de l'espagnol au lycée pour la classe de Seconde, Première et Terminale (toutes séries), ainsi qu'une analyse des manuels scolaires édités en France entre 1997 et 2012. Nous tenterons d'analyser la préconisation de l'action professionnelle du professeur d'espagnol au lycée quant aux contenus culturels qui intéressent cette recherche.

Le rapport de l'IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale) de Dominique Borne[95] a constaté qu'une grande partie des enseignants, dans le secondaire, a la certitude que le manuel scolaire est l'expression même des programmes d'enseignement, d'autant plus que la parution des documents d'accompagnement (second dégrée) destinée à expliquer les finalités des programmes et à aider aux enseignants à les mettre en œuvre, a été tardive et leur diffusion inégale.

On fait le constat que les programmes d'enseignement de l'espagnol au lycée déterminent l'étude des événements historiques sous une branche assez large. Les contenus culturels, tels que la Guerre civile et le franquisme en Espagne et les dictatures et les révolutions Latino-Américaines, sont évoqués par les prescriptions à travers des notions, et les manuels scolaires déterminent, plus dans le détail, les moments, les personnages historiques et culturels à travailler en classe.

Afin de mieux comprendre l'articulation de ces contenus culturels dans les programmes et dans les manuels. Et pour mieux analyser l'évolution de ces contenus dans la prescription institutionnalisée de la pratique enseignante, il semble important de réaliser, dans un premier temps, une analyse générale et à la fois détaillée des programmes d'enseignement de

[95] BORNE Dominique rapporteur, *Le manuel scolaire*. Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie, Paris, IGEN, 1998.

l'espagnol au lycée (classe de seconde, premier et terminale séries générales et technologiques)instaurés de 1998 à 2010 et dans un deuxième temps, amener une analyse de la médiation de ces contenus culturels dans les manuels scolaires de seconde, première et terminale toutes les séries, et qui ont été édités en France de 1997 à 2012.

Bien comme on l'a déjà mentionné auparavant, le manuel scolaire est un média qui est investi dans un projet éducatif et, en même temps, dans un projet éditorial. Alors, quelle est la médiation proposée par le manuel scolaire de la Guerre civile espagnole, le Franquisme, la résistance en Espagne, les dictatures et les révolutions en Amérique Latine ? Quelles sont les pistes données par la prescription institutionnelle et par les manuels scolaires, qui pourront orienter la pratique et l'identité enseignante par rapport à ces contenus ?

## 5.1. Une contextualisation pour l'analyse des programmes d'enseignement et des manuels scolaires d'espagnol au lycée.

Les manuels scolaires, ainsi que les programmes d'enseignement se présentent comme un enjeu important dans la pratique enseignante et dans la construction du savoir.

Tout d'abord, les programmes d'enseignement[96], ont pour but d'hiérarchiser, organiser et structurer les savoirs à être enseignés dans les établissements éducatifs d'un pays. Le programme d'enseignement est le cadre qui utilise chaque pays pour sociabiliser et institutionnaliser les champs de savoirs d'une discipline. Cette reconnaissance institutionnelle donne au savoir construit une valeur sociale. Ce savoir est donc investi dans des activités de pensée et de communication, puisqu'il sera transmis comme un énoncé indiscutable.

En France, les programmes d'enseignement sont nationaux et obligatoires parce que le principe de l'égalité d'éducation est fondateur des institutions, le choix des manuels est confié aux enseignants comme un symbole de leur liberté pédagogique.

---

[96] Il semble important de mentionner la définition de curriculum. Selon le dictionnaire actuel de l'éducation, le curriculum est : *« un ensemble structuré des expériences d'enseignement et apprentissage (objectifs de contenus, d'habilités spécifiques, règles de progression, matériel didactique, activités d'enseignement et apprentissage, relation d'aide, mesure, évaluation, ressources humaines, horaires) planifiées et offertes sous la direction d'une institution scolaire en vue d'atteindre des buts prédéterminées »*, in LEGENDRE Renald (1999), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3ème éd), Paris, maison d'édition Guérin.

Sur le plan institutionnel, un curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par les décideurs de l'éducation pour faciliter une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants. Cette rationalisation est l'ensemble des processus pertinents de prise de décision visant à susciter des expériences planifiés et guidées d'apprentissage. Le curriculum consiste ainsi à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer les objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignements et des formes d'évaluation.

En outre, la situation française, comparée à celle d'autres pays démocratiques, est paradoxale. La France a une conception fortement centralisée et impérative des programmes. Une des fonctions des corps d'inspection est de veiller à leur stricte mise en œuvre. Mais les éditeurs interprètent les programmes en toute liberté et le choix du support pédagogique essentiel que représente le manuel est de responsabilité du professeur. Ces principes datent de plus d'un siècle, dont ses origines remontent au début de la troisième République et ils sont toujours actuels même s'ils ont été mis en cause durant le régiment de Vichy.

Dans un deuxième temps, le manuel scolaire dès son origine, il a été conçu pour répondre aux besoins d'un enseignement organisé et établi par l'Etat, ou du moins « l'objet de la sollicitude constante du pouvoir central »[97]. Ce phénomène se reflète par les 574 décrets, arrêtés, règlements, instructions et circulaires qui a connu la France depuis deux siècles. Cette variation est due par les différentes politiques gouvernementales vécues pendant cette période. Pour Pierre Moeglin[98], chaque gouvernement cherche, d'une manière ou d'une autre, à imposer les manuels correspondant à ses orientations politico-idéologiques. Il en transmet l'image officielle. Et, en même temps, le manuel exprime la puissance d'un État qui s'attribue le monopole du patrimoine culturel et scientifique commun, reconnu, sanctionné, légitimé comme tel.

Actuellement, le choix des manuels scolaires varie d'un établissement à l'autre et le manque de contrôle de la production éditoriale fait que cet outil répond plus à un projet d'éditoriale qu'aux contenus établis par les programmes d'enseignement proprement dit, en répondant ainsi, à une question idéologique. Cette conception dépend de ceux qui la mettent en avant. Derrière le politique, les idéologies. Et d'abord, l'idéologie du manuel lui-même, affirme Moeglin[99].

Si bien, les programmes d'enseignement sont nationaux et conçus par l'État. Des éditeurs privés font appel à des auteurs, que le plus souvent ce sont des enseignants, et dans la plupart de cas, ce sont des professeurs agrégés. Leur mission est de concevoir, publier et distribuer les ouvrages. L'État, de son coté, n'exerce aucun contrôle sur ces productions. Ce dans ce sens

---

[97] CHOPPIN Alain et CLINKSPOOR Martine, « Les manuels scolaires en France. Textes officiels. 1791-1992 » ; COPPIN Alain (dir.), Manuels Scolaires, Etats et Sociétés. XIXe- XX siècles, Histoire de l'Education, in *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Paris, Persée, volume 51, n°2, 1996, p. 79.

[98] MOEGLIN Pierre, *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

[99] Op, cit.

qu'Éric Bruillard[100] affirme qu'il n'y a pas d'organe officiel d'habilitation des manuels scolaires et que seulement les manuels contraires à la morale, à la Constitution ou aux lois peuvent être interdits. Ainsi, les enseignants choisissent librement leurs manuels d'enseignement. Ce rôle de prescription protagoniste par les enseignants est sans aucun doute essentiel dans la situation actuelle. Les textes scolaires sont écrits pour eux et ils sont devenus plus un outil pour organiser leurs activités en classe, qu'un livre à lire par les élèves. Il semblerait ainsi que le manuel scolaire s'adapte de façon adéquate à la pratique enseignante. Le manuel scolaire est soumis à des dynamiques industrielles qui doivent, avant tout, assurer une bonne viabilité du marché des différentes maisons d'éditions en question. Pour Moeglin, le manuel scolaire n'est pas seulement au service d'un projet éducatif, sinon que plus exactement, il est lui-même un média investi dans un projet éducatif. Il explique que le manuel scolaire est au centre d'un renversement des fins et des moyens auquel il contribue, ainsi comme y contribuent les autres outils et médias qui lui sont associés et contemporains. Pour lui, le texte scolaire fait preuve d'une exigence supplémentaire à celle imposée par le programme d'enseignement. Cette nouvelle exigence renvoie à une manière d'adapter des outils aux objectifs réglementés. Moeglin avance la réflexion encore plus loin, pour ce chercheur si les mutations de l'enseignement entraînent celles de ses outils, en sens inverse, les mutations de ses outils, investis d'un projet éducatif, visent à provoquer la réforme de l'enseignement. Afin de faire le produit plus intéressant et plus attirant pour les consommateurs, l'industrie des manuels scolaires a, principalement, comme but de le faire le mieux possible avec les outils qui sont disponibles. La création de ces textes doit faire face à des contraintes d'ordre légal. La présence de documents écrits, visuels et sonores (photos, photogrammes, extraits des textes variés, images publicitaires, affiches, peintures, poèmes, chansons, d'enregistrements sonores de sources variées, etc.) font que les maisons d'éditions cherchent des moyens divers, afin d'acquérir des documents faciles à reproduire et / ou à produire. Le droit à la propriété intellectuelle joue un rôle essentiel au moment de réaliser le choix des documents dans l'élaboration d'un manuel scolaire. Un des moyens le plus employé par les éditoriales, lors de la recherche des documents, est celle de réaliser une base de données ou une collection de textes et des images déjà prête à l'usage. Si bien, il est possible d'apprécier dans les différents manuels scolaires d'espagnol, en classe de Seconde, Première et Terminale, que l'éventail des sources iconographiques et textuelles est varié. Cependant,

[100] BRUILLARD Éric, *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2005.

certains de ces images et de ces textes présents ne changent pas d'un manuel à un autre et, même parfois, ils sont les mêmes d'une année à une autre.

Le choix des textes et des images est d'autant plus important, car il met en lumière certains auteurs, peintres, poètes, musiciens, réalisateurs, danseurs, etc., donnant ainsi une certaine reconnaissance à ces artistes. Les artistes ici reconnus, ne sont pas dans aucun lieu des artistes marginaux, tout au contraire, ils ont été reconnus socialement comme tels. Ils sont porteurs, dans la plupart des cas, d'un discours politico-historique. Le manuel scolaire a donc la fonction de légitimer certains contenus dont leurs vecteurs ont été choisis sous l'angle de la facilité, au niveau de la propriété intellectuelle et, peut -être le plus important, au niveau du point de vue idéologique- politique du manuel scolaire.

Moeglin confirme que, dans la production des manuels scolaires, il y a une corrélation entre un projet de communication éducative pour les outils et médias et les visées industrielles de leur production et reproduction. Et c'est de cette corrélation que résulte l'autonomisation de leur dynamique, parallèle à l'autonomisation du système éducatif. L'introduction des médias et de ce qu'on appelle les nouvelles technologies font du manuel scolaire un texte portant un discours valorisant, très largement, sur leur modernité. Ainsi, les outils et médias recherchent hors de l'école de quoi favoriser leur implantation à l'école. La dynamique industrielle des outils et médias pousse l'intégration de la variété des outils et médias éducatifs en un ensemble homogène.

Le manuel scolaire vu sous l'angle d'Alain Choppin [101] a la capacité de s'adapter aux conditions nouvelles de l'enseignant. Pour lui, le manuel scolaire doit assurer l'indispensable dialogue entre l'institution scolaire et l'univers familial et, d'une manière plus discrète, mais non moins profonde, entre les générations, il demeure l'outil de travail individuel et portatif dont l'utilisation est la plus souple. Cependant, pour Choppin le manuel scolaire ce n'est plus un livre que l'on lit, mais un livre dans lequel on lit. De cette manière, on passe ainsi de la lecture à la consultation. Rappelons qu'Alain Choppin nous donne une vision plus vaste du manuel scolaire en incluant des repères sur l'histoire de l'édition scolaire. Il mentionne que le livre scolaire répond à quatre fonctions essentielles : référentielle (qui correspond aux déterminants des programmes d'enseignement); instrumentale; idéologique et culturelles, et finalement, une fonction documentaire. Ainsi Alain Choppin veut décrire un certain nombre de contraintes, tels comme on l'a déjà mentionné, auxquels, les concepteurs de manuels

[101] CHOPPIN Alain, *op.cit*

scolaires, sont soumis de montrer comment elles varient en nature et en importance selon les contextes institutionnels (programmes officiels, réglementations spécifiques à la production ou la diffusion, …), aux contextes techniques, économiques et commerciaux (prix du papier, droits divers, coûts de fabrication et de distribution, …), au contexte éditorial (maquette, typographie, signalétique, …); celles qui proviennent des contextes épistémologiques, scientifiques, didactiques; celles qui sont liées au facteur temps (contributions multiples, modalités des choix,...) ou encore celles qui résultent de l'utilisation et de la réception supposées des ouvrages, ...sans que cette liste soit nécessairement exhaustive.

Il est possible, pour certains chercheurs[102], de qualifier le marché de l'édition scolaire de fini, prescrit, cyclique, à risque. Ils évoquent les interrogations actuelles avec l'arrivée du multimédia et d'internet, indiquant, en même temps, l'attente des éditeurs de l'engagement financier des acteurs institutionnels. Suivant la logique établit par Choppin. Alors il est louable de se demander si les manuels scolaires ont la fonction d'être un livre plus de consultation que de lecture ; alors on s'approche de plus en plus à la fonction qui ont les livres électroniques. Ceci pourrait supposer que le numérique est l'avenir obligé du papier. Ces affirmations poussent assez loin la réflexion de cette partie correspondant aux manuels scolaires et la pratique enseignante du professeur d'espagnol sous l'angle de l'enseignement des certains contenus culturels, mais cependant, il est de grand intérêt puisqu'elles nous amènent à réfléchir sur le rôle que jouent et que joueront les manuels scolaires qui introduisent les nouvelles technologies de la communication et de l'information dans les actions enseignantes présentes et futures et surtout dans leur rapport au savoir. Mais il est toujours possible de penser que les éditeurs scolaires demeurent à la recherche d'un modèle économique viable.

Dans ce passage entre le papier et le numérique, certains manuels sont déjà en train d'introduire le numérique. De ce fait, internet peut jouer, effectivement, un rôle très important dans l'apprentissage des langues vivantes, dont l'intérêt est d'exploiter des documents authentiques et de développer les capacités et compétences communicatives chez les apprenants. Cette mise en perspective des différentes langues montre qu'au-delà de quelques similarités, les problèmes se posent différemment. Eric Bruillard[103], nous signale que dans l'apprentissage de l'anglais, son statut de langue de communication internationale tend à

[102] Comme par exemple : CHOPPIN Alain, BRUILLARD Eric et BAHUAUD Myriam, parmi d'autres.
[103] *Op.cit.*

gommer les aspects culturels. Pour lui, il est possible de voir, dans le concret, qu'internet n'est pas encore l'avenir du manuel, puisqu'on ne voit pas de transformation radicale des manuels, mais en même temps, il est aussi vrai qu'on n'évoque pas du jour au lendemain les stratégies tissées autour de ces outils. Il explique, également, qui est possible d'apprécier que, dans certains manuels d'allemand et d'espagnol, des produits nouveaux illustrent certaines complémentarités possibles. Mais, néanmoins, des usages restent à construire et il semble encore manquer de véritables exploitations des complémentarités possibles entre le papier et le numérique.

Annie Le Fustec et Pierre Sivan[104], s'intéressent à l'analyse des manuels scolaires du français. Ils ont réalisé une analyse des différents textes scolaires de cette discipline au lycée de 1980 à 2005. Ils avèrent que les textes d'enseignement suivent trois approches depuis des années soixante-dix. D'abord, il est possible de trouver une approche où la critique idéologique est au centre. Puis, il est aussi louable de trouver les approches épistémologiques, où il y a une comparaison des savoirs savants. Et finalement, ils mentionnent les approches qualifiées de didacticiennes. Ils montrent que les débats engagent non seulement le manuel en tant qu'outil d'apprentissage, mais aussi les représentations même de la discipline ; c'est-à-dire le statut des théories de référence, les pratiques d'enseignement, les conceptions de la littérature et du texte littéraire, parmi d'autres.

Ces approches peuvent se comparer à celles élaborées par Alain Choppin. Il nous semble pertinent, pour le travail d'analyse que nous amenons sur le manuel scolaire de l'enseignement de l'espagnol au lycée, de reprendre ces deux manières complémentaires de visualiser les fonctions du manuel scolaire. Il est possible de constater que les manuels scolaires de l'enseignement de l'espagnol au lycée présentent les caractéristiques signalées par ces chercheurs. Le tableau suivant met en comparaison et en parallèle les approches développées par Choppin et par Le Fustec et Sivan. Il est intéressant, pour ce travail de recherche, de mettre en dynamique ces deux articulations.

---

[104] LE FUSTEC Annie et SIVAN Pierre, *Lecture sans esquives, Le français aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 2004, pp. 49-59.

| Choppin | | Annie Le Fustec et Pierre Sivan |
|---|---|---|
| Référentielle | ↔ | épistémologie |
| Instrumentale | ↔ | didactique |
| Idéologique et culturelle | ↔ | critique idéologique |
| Documentaire | ↔ | critique idéologique |

Ce tableau nous montre que le manuel scolaire transmet un vocabulaire propre à la discipline ciblée. Ceci veut dire qu'il est englobant des références propres à un savoir spécifique et dont les experts connaisseurs de ce savoir-savant partagent une culture spécifique commune. Cette référentielle épistémologique fait partie de la construction de l'identité professionnelle et bien entendu, de la construction du rapport au savoir.

En outre, l'éclairage quant à l'action enseignante est aussi présent parmi les fonctions du manuel scolaire. De cette façon, nous constatons qu'il est à la fois guide et instructeur de la didactique du savoir à enseigner. Il hiérarchise, organise et structure les contenus, ainsi il devient le référent institutionnel premier de l'organisation et donc de la médiatisation de l'enseignement d'une discipline. Il apporte les nouvelles prescriptions didactiques et oriente, d'une manière ou d'une autre, la vision qui a l'enseignant de sa propre profession et de son rapport au savoir et la transmission de celui-ci aux étudiants.

Nous constatons aussi, grâce à ce tableau que le manuel scolaire est à la fois un instrument et un discours. La présence du ou des discours idéologiques et culturels dans les manuels scolaires et notamment celui de l'espagnol est indéniable. Les manuels scolaires se présentent comme des organes essentiels dans le processus de construction d'idéologies et des croyances légitimées et reflètent l'histoire, la connaissance et les valeurs considérées comme importantes par les groupes puissants dans la société. Dans les textes scolaires d'espagnol s'entrecroisent les contenus culturels et les approches épistémologiques. C'est à partir de la didactisation de certains contenus culturels, présents dans les manuels scolaires, que l'apprentissage et le développement des capacités communicatives de l'espagnol va se déclencher et dérouler. Le grand vecteur des savoirs savants établis par les programmes d'enseignement de cette langue

va être sans, aucune équivoque, les contenus culturels. Si bien, les contenus culturels, à travailler en classe, sont déterminés par l'État à travers des programmes d'enseignement. Les manuels scolaires s'orientent à didactiser seulement quelques-uns. De même, les formats de la présence des contenus culturels dans ces textes sont aussi évocateurs d'une idéologie. Ainsi, ni l'approche, ni la médiatisation didactique ne sera la même si le document évoqué est d'archive issu de l'époque dont les évènements ont eu lieu, une représentation ou évocation (artistique ou pas) des évènements en question. Le travail d'identification ne sera pas le même, dans le sens que dans le premier cas, peut-être il sera question d'approfondir une mémoire commune, tandis que dans le second cas, on fera plutôt allusion à une conscience sociale en faisant un transfert sur l'actualité des étudiants. Néanmoins, quoi qu'il en soit la nature du document présenté, il y aura toujours une transmission des valeurs de ce qu'est l'idéal social.

## 5.2. Une méthodologie adaptée pour l'analyse des programmes d'enseignement de l'espagnol au lycée.

Le programme est un plan d'action orienté et une forme de projet : il recouvre une finalité (ce qu'on veut obtenir), une projection dans l'avenir, une démarche (il impose une programmation). Ainsi, un programme d'enseignement est une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent organisé et finalisé. Il englobe divers sens ; l'idée d'afficher ce qu'on veut faire, d'énoncer les caractéristiques fonctionnelles d'une architecture éducative, d'annoncer la thématique d'un travail dont les résultats seront ensuite évalués et pour en finir, le programme explicite la liste ordonnée des tâches et instructions à suivre. Cependant, dans sa forme, le programme scolaire se présente aussi comme un inventaire, une liste récapitulative de ce qui doit être fait lors d'un cursus de formation. Le programme proposé aux apprenants paraît alors être un produit plus qu'un processus, par opposition au curriculum, une mise en forme concrète, mais figée des activités de conception et d'exploitation de choix opérés antérieurement : logique du projet, évaluation des niveaux d'entrée et de sortie, choix des contenus en termes des documents à traiter, des savoirs, savoir- faire et savoir-être, planification.

Chaque programme-cadre prend le relais du programme antérieur en approfondissant les acquis et en prescrivant des attentes et des contenus d'apprentissage dont la rigueur, la portée et la complexité vont s'accroissant. Le processus d'élaboration des programmes de langues

étrangères ne se différencie pas des modalités mises en place pour les autres disciplines scolaires. Les trois grades étapes de ce processus sont les suivantes : décision de renouvellement du programme existant, préparation du nouveau et approbation. En général, les autorités responsables de l'élaboration des nouveaux programmes de langues étrangères exercent également cette responsabilité pour les autres matières.

Les programmes d'enseignement de l'espagnol au lycée déterminent si un savoir est important et essentiel afin qu'il soit socialement acquis et connu. Ils manifestent la nécessité d'accéder à une information de qualité, à une communication aussi authentique que possible, ainsi que le besoin de promouvoir la compréhension mutuelle et l'ouverture sur d'autres cultures.

Dans les perspectives méthodologiques actuelles, l'entraînement, à l'oral comme à l'écrit, aux compétences de compréhension et d'expression se situe donc, sans aucune, doute au cœur de l'apprentissage de l'espagnol et de toutes les langues vivantes. Les compétences de communication se divisent en quatre grandes parties qui vont déterminer et consolider des savoirs et des savoir-faire: Compréhension de l'oral, expression orale, compréhension de l'écrit et expression écrite. A cette formation à la communication s'ajoute un objectif éducatif qui reste central dans la formation des futurs citoyens. La réflexion sur la culture de la société ou des sociétés dont on étudie la langue, dans une perspective disciplinaire et interdisciplinaire peut y contribuer de façon privilégiée. Cette réflexion culturelle et interculturelle est prise en compte, dans le programme scolaire, tel qu'une compétence. Cette compétence culturelle établie l'étude de la culture liée à une langue ouvre aussi sur celles d'autres cultures et d'autres langues, tout en permettant de se resituer par rapport à la culture française. Elle favorise les liens avec les autres disciplines. Elle se donne pour but l'approfondissement et la mise en cohérence des savoirs dont l'élève peut avoir une vision atomisée. Elle implique, également, l'apprentissage de compétences méthodologiques nécessaires à l'étude des documents choisis. Cette découverte d'un programme culturel thématique favorise l'appropriation raisonnée de spécificités culturelles propres aux civilisations des pays dont on étudie la langue.

### 5.2.1. Les contenus culturels en classe de Seconde générale et technologique.

Dans le cours d'espagnol et comme dans tous les cours de langue, l'approche culturelle et l'approche linguistique entrent en synergie. Les compétences et les connaissances langagières et culturelles ne sont pas dissociées. Elles se conjuguent dans une démarche qui vise la formation des élèves, l'enrichissement et la diversification de leurs compétences. Le

programme d'espagnol porte, plus particulièrement, attention à la dialectique du rapport entre la dimension spécifique et la dimension universelle de la culture étudiée.

Dans l'enseignement de l'espagnol en Seconde, la spécificité culturelle réside d'abord dans la langue elle-même, d'où l'importance à accorder une dimension culturelle du lexique. Par contre, le savoir acquis dans le domaine des faits de civilisation significatifs renforce l'acquisition des compétences linguistiques sollicitées pour apprendre et discuter ces faits. Ceci a comme but de permettre à l'élève d'accéder progressivement à des notions susceptibles d'éclairer les normes et les valeurs des sociétés concernées. En ce qui concerne le contenu culturel, il est possible d'affirmer qu'il délimite le cadre dans lequel le professeur choisit les supports.

C'est absolument le cas dans les programmes scolaires instaurés dans les années 1998, 1999, 2000 et 2002 où le professeur, tout en tenant en compte des limites assignées au programme, pourra choisir lui-même les faits qui lui semblent les plus significatifs. L'intention de cette liberté est celui de faciliter une approche cohérente de la réalité des élèves et des cultures à étudier. L'objectif culturel de ces programmes est celui de mettre en place un apprentissage de l'altérité, qui se reflète dans la connaissance de la comparaison et de l'acceptation de la diversité.

Le programme culturel est divisé en deux grandes parties qui sont présentées ci-après dans les tableaux n°1 et n°2. Le premier correspond à l'Espagne et le deuxième à l'Amérique Latine.

Les instructions officielles, conçues à partir de 2003 jusqu'à 2010, signalent qu'en classe de seconde il faut se consacrer ainsi à l'étude de la société dans son « *vivre ensemble* », présent et passé, fondé sur des différentes formes de sociabilité ou de solidarité, qu'il s'agisse de l'évolution des sociétés traditionnelles ou de la redéfinition des rapports sociaux, partagés entre valeurs collectives et individualisme. Ce choix s'inscrit dans le prolongement des suggestions exposées dans le programme culturel de la classe de troisième.

**Tableau n°1. Programme culturel : L'Espagne**

| | |
|---|---|
| **Notion** | - Les « Espagnes » et les hommes qui y vivent. |
| **Objectif culturel** | - L'histoire personnelle des Espagnols dans les situations créées par les événements historiques et politiques de 1936 à 1975, qui seront évoqués très succinctement |
| **Vecteur** | - Par des textes (littérature, presse) et par des images qui seront bien choisies et peu nombreuses, offrant des situations vivantes.<br>- Par la littérature classique, en expliquant, par exemple, quelques romances (extraits du Lazarillo, pages de Cervantes), quelques extraits de romans, de pièces de théâtre, quelques poèmes des plus grands écrivains espagnols du XX$^{ème}$ siècle.<br>- Par des aspects de la peinture espagnole.<br>- Par l'audition et les commentaires de quelques musiques et chants d'Espagne |

**Tableau n°2. Programme culturel : L'Amérique latine**

| | |
|---|---|
| **Notion** | - Terre et hommes.<br>- La découverte et la conquête.<br>- L'Amérique de lange espagnole: continent de trois races. |
| **Objectif culturel** | - Compréhension de la vie actuelle des Latino-Américains.<br>- Compréhension de l'Histoire générale de l'Amérique espagnole.<br>- Compréhension des situations humaines que crée cette convivialité. |
| **Vecteur** | - Par quelques extraits de romans et de contes, quelques poèmes des plus grands écrivains américains du XXe siècle.<br>- Par quelques formes d'expression artistique parmi les plus représentatives : peinture, musique et chants, architecture et sculpture, artisanat populaire.<br>- Par des films de qualité, espagnols et hispano-américains.<br>- Par des films de qualité, espagnols et hispano-américains. |

Le contenu culturel englobe quatre notions qui, à leur tour, vont établir différents thèmes culturels. Ces notions déterminent l'étude de la société au quotidien, où les hommes et les femmes échangent, travaillent, créent, se distraient, prennent des décisions. Ceci a comme but de permettre à l'élève de prendre conscience que les différences sont à la fois le signe d'une altérité mais aussi d'une similitude quant aux aspirations, aux inquiétudes, aux rêves de tout être humain. Ces notions sont nommées comme la mémoire, les échanges, le lien social et la création. Elles comprennent l'étude de l'intégration sociale dans une perspective diachronique, de l'échange économique, des mécanismes du lien social et de la création artistique, produit de l'imaginaire collectif.

Le programme affirme que pour chacune de ces quatre notions le professeur doit s'inspirer de ces thèmes pour déterminer le choix des supports et leur exploitation. Chacune des quatre notions sera abordée sans toutefois donner lieu à une étude exhaustive ou à des cours de civilisation ou de littérature. D'ailleurs, le programme d'enseignement de l'espagnol en Seconde propose une initiation à la civilisation hispanique (espagnole et hispano-américaine). Il propose un vaste ensemble de thèmes culturels et indique les éléments lexicaux qu'il sera possible de rencontrer et de réutiliser à cette occasion.

Le tableau[105]n°3 page suivante fait une synthèse d'un programme culturel dont les modalités de traitement peuvent être multiples en fonction des objectifs et des compétences visées, mais aussi en fonction de l'utilisation spécifique des différents supports. Les repères chronologiques proposés (reconquête, découverte et colonisation de l'Amérique) se présentent, dans le programme, comme les jalons obligés pour initier les élèves à la civilisation et permettent la compréhension du monde hispanique et de la langue espagnole.

L'objectif culturel présenté par le programme d'espagnol signale qu'en classe de Seconde est traditionnellement considérée comme la classe d'initiation à la civilisation, les enseignants ont pour mission, établie par la prescription scolaire, d'atteindre cet objectif en exploitant judicieusement le cadre de référence, en se servant avec discernement des supports le plus divers (prose, poésie, théâtre, iconographie, audiovisuel, technologies de l'information et de la communication, etc.), et en proposant de façon variée les activités les plus propices à développer la compréhension des phénomènes culturels abordés. Le programme motive un

[105] Tableau apparu dans les programmes d'enseignement de l'espagnol en classe de Seconde générale et technologique 2003.

enseignement où la découverte de la variété démographique et culturelle de la civilisation hispanique est de grande importance, puisqu'elle présente un enseignement original et vivant.

**Tableau n°3 : Synthèse d'un programme culturel**

| Notions | Thèmes culturels |
|---|---|
| **1. Mémoire** | **Témoignages du passé :**<br>- Présence de l'histoire dans la pierre, la démographie, les mentalités, les pratiques culturelles, les coutumes (Reconquête, Découverte et colonisation de l'Amérique). |
| **2. Échanges** | **Lieux d'activités et de rythmes :**<br>- Les activités économiques : commerces, distribution, tourisme.<br>- Les services publics. |
| **3. Lien social** | **Cadres de vie :**<br>- Un espace structuré, équipé et construit.<br>- Les réseaux de circulation.<br>**Distribution de la population en zones :**<br>- Le quartier, témoin de la stratification sociale, le cadre de vie, le logement.<br>- Les populations étrangères.<br>**Valeurs sociales et humaines :**<br>- Les relations amicales, amoureuses, familiales et professionnelles, les relations de voisinage, les distractions.<br>- Ambition, réussite, individualisme, ennui, isolement, anonymat, exclusion, délinquance.<br>**Vie politique locale :**<br>- La commune et ses compétences, le processus électoral, les initiatives locales, le drapeau municipal. |
| **4. Création** | **La société racontée par le texte et l'image :**<br>- La presse : courrier des lecteurs, à l'affiche..., programmes TV, radios, spectacles ;<br>- la chanson : les sources d'inspiration de la chanson populaire, folklorique ou militante ;<br>- La littérature (roman, poésie, théâtre, nouvelle, conte...) : la société d'hier et d'aujourd'hui et ses grands auteurs ;<br>- voir et entendre: cinéma, peinture, photographie, bande dessinée, publicité... Les lieux de création et de conservation des œuvres d'art.<br>- La fête.<br>- La vie spirituelle. |

Nous constatons, dans l'analyse des deux tableaux présentés que la prescription de l'enseignement de l'espagnol en classe de Seconde s'articule dans deux lignes chronologiques différentes. D'une part, les contenus culturels concernant l'Espagne évoquent une période plus récente de l'Histoire des espagnols. La période étudiée va dès la Guerre Civile à la mort de Franco. Ainsi, l'approche culturelle établit par les programmes s'oriente beaucoup plus vers une histoire contemporaine et donc, beaucoup plus proche des étudiants et, bien entendu des professeurs.

D'une autre part, l'approche culturelle faite par le programme de l'Amérique latine montre une période beaucoup plus ancienne que celle évoquée pour l'Espagne. De ce fait, l'étude de la Découverte et de la Colonisation de l'Amérique, se montre en étant l'aspect déclencheur de la première vision culturelle des étudiants face à ce continent. Ainsi, il est louable de déduire que l'intérêt d'étudier la culture Latino-Américaine est avant tout dû à son héritage civilisationnel de l'Espagne dans l'Amérique.

### 5.2.2. Les contenus culturels en classe de Première et en Terminale séries générales et technologiques.

L'objectif du programme scolaire d'enseignement de l'espagnol en classe de Première et de terminale (toutes séries et technologique) est, principalement, de passer du niveau seuil B1[106] au niveau « avancé » B2 dans l'échelle du Cadre européen commun de référence des langues. Ces deux niveaux correspondent bien de celui de l'utilisateur indépendant, la différence qui les sépare représente un degré de complexité et d'autonomie supplémentaire.

Nous affirmons que l'organisation du programme s'oriente en fonction des « savoir-faire ». Les savoir-faire sont organisés en trois notions : la réception, la production et l'interaction.

Dans la section de la réception l'élève doit être capable de comprendre l'essentiel de messages oraux élaborés (débats, exposés, émissions radiophoniques ou télévisées, films ou documentaires) et de textes longs, sur une gamme étendue de sujets. Il doit aussi être capable de suivre une argumentation complexe énoncée dans un langage standard ; d'effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, vise une compréhension de l'implicite ;

[106] Niveau B1 correspond à un utilisateur indépendant du niveau seuil. Le niveau B2 correspond à un utilisateur indépendant du niveau avancé.

d'identifier le point de vue du locuteur. Et finalement, l'élève doit posséder un grand degré d'autonomie en lecture.

Par rapport à la production, l'élève doit exprimer de manière détaillée et organisée sur une gamme étendue de sujets relatifs à ses centres d'intérêts ou à ses domaines de connaissances. Il doit également être capable de présenter, reformuler, expliquer ou commenter, de façon construite, avec finesse et précision, par écrit ou par oral, des documents écrits ou oraux comportant une information ou un ensemble d'informations, des opinions et points de vue et finalement, de défendre points de vue et opinions, conduire une argumentation claire et nuancée.

Quant à l'interaction, l'élève doit être capable de participer à une situation de dialogue à deux ou plusieurs personnes, en s'exprimant avec spontanéité et aisance, y compris avec des locuteurs natifs et de participer à des conversations assez longues tout en réagissant aux arguments d'autrui et en argumentant.

Chaque notion du programme est abordée à travers le prisme d'un ou plusieurs domaines proposés. Ces domaines permettent de décoder la complexité des référents culturels qui sous-tendent les langues vivantes tant en parcourant leur histoire qu'en posant les enjeux du monde contemporain. Les domaines culturels à travailler en classe d'espagnol et proposés par le programme sont d'ordre : artistique (architecture, cinéma, musique, peinture, photographie), religieux (croyances et représentations), historique et géopolitique, littéraire, scientifique et technique, sociologique et économique, et finalement, langagière. Le but de ce croisement est de problématiser le sujet abordé. Ces domaines culturels se trouvent au centre du projet de séquence et facilitent l'appropriation des compétences linguistiques et pragmatiques en contexte.

Dans les années 1998, 1999, 2000 et 2002. Les programmes d'enseignement de la langue espagnole en Première et en Terminale série générale et technologique donnaient une grande liberté, comme pour l'enseignement de cette langue en Seconde, pour les enseignants. Le but était de faire une approche cohérente de la réalité des élèves et des pays à étudier.

Les programmes, en classe de Première, ont regroupé les contenus culturels en deux grandes parties dénommées l'Espagne et l'Amérique. Ces deux grands piliers vont se relier constamment, afin d'instaurer une dynamique dans la vision de traiter les contenus culturels.

**Tableau n°4. Contenus culturels : L'Espagne et L'Amérique latine**

| | | |
|---|---|---|
| **Notions** | - Les Espagnols et les Hispano-Américains aujourd'hui. | - Les situations humaines vécues à travers de l'Histoire. |
| **Objectifs** | - Comprendre les hommes et le milieu.<br>- Comprendre les différentes conditions de vie.<br>- Comprendre la diversité des mentalités et des visions du monde. | - Comprendre par quelques-uns des temps forts, l'évolution du monde hispanique. |
| **Période historique** | - XX$^{ème}$ et XXI$^{ème}$ siècle | - Espagne : de la période hispano-arabe à la guerre civile et à ses suites.<br>- Amérique de langue espagnole : de la période coloniale à 1898. |
| **Vecteur** | - Tout type de textes et de documents authentiques et de qualité, essentiellement contemporains, offrants des situations vivantes dont l'intérêt humain est indéniable. | - Tout type de textes et de documents authentiques et de qualité, essentiellement contemporains, offrants des situations vivantes dont l'intérêt humain est indéniable. |

Si bien, la liberté donnée aux enseignants doit permettre, avant toute chose, d'effectuer une initiation modeste, progressive aux réalités humaines des pays hispanophones. Le rôle de l'enseignant est de stimuler la curiosité et de guider la compression par rapport aux espagnols et aux hispano-américains. Cependant, lorsqu'on analyse ce tableau de plus près, nous trouvons la même dynamique que pour le programme d'enseignement de Seconde. C'est-à-dire qu'il y a une divergence entre la période évoquée pour l'étude de l'Espagne et celle présentée pour l'étude de l'Amérique latine. L'élément différenciateur est la période donnée pour traiter l'Independence des pays colonisés par l'Espagne.

En 2004-2005, un nouveau programme a fait son apparition. Ce nouveau programme d'enseignement fait une vraie distinction entre les contenus culturels à travailler en Première et en Terminale toutes séries. Dans cette prescription, le programme va se concentrer surtout aux relations hiérarchiques. Autrement dit aux relations de pouvoir, qu'elles soient politiques,

sociales, économiques, culturelles ou personnelles. Le pouvoir est traité en classe, ayant comme but de comprendre les mécanismes nécessaires à la gestion de la société et au fonctionnement du groupe social et des relations entre les individus. C'est dans ce sens, que le pouvoir est abordé comme une source d'intégration politique, sociale, personnelle et comme un grand révélateur des tensions et des conflits au sein de l'aire linguistique étudiée. Il est également compris comme un ensemble de relations complexes intériorisées et acceptées. C'est pour cela, que dès qu'il est traité, dans les programmes d'enseignement, le concept de pouvoir, on y trouve également le concept de contre-pouvoir.

Le texte officiel veut donner une vision du pouvoir en mutation. C'est ainsi que les formes hiérarchiques du passé, qui valorisent l'autorité et le prestige, se substituent de plus en plus souvent des formes de négociation et de coopération. Pour le programme d'enseignement, la domination implique, presque toujours, que le pouvoir soit accepté et que la sujétion au pouvoir soit reconnue comme légitime. Ceci implique une relation normale de commandement et d'obéissance. Mais, il peut impliquer aussi, dans l'exécution des décisions, l'usage de la puissance allant jusqu'à la contrainte ou la violence. D'ailleurs, pour le programme signale que l'influence est d'une autre nature et s'exerce par la voie de la communication. Elle consiste en un exercice plus subtil et inclut la persuasion, la séduction, la manipulation et la rumeur.

Le programme exploite le concept de contre-pouvoirs pour désigner les limitations du pouvoir politique mais plus généralement les résistances issues du fonctionnement même du pouvoir. Ces résistances peuvent prendre la forme d'une révolte collective, d'une recherche de libération mais aussi d'une attitude de refus de l'individu devant la société. Elles peuvent aussi s'exprimer par une opposition qui va de l'objection à la désobéissance. Pour le programme, les contre-pouvoirs évoquent aussi les moyens employés pour se soustraire à l'emprise de l'autre, autrement dit une stratégie de mise en distance. Ces relations de pouvoir et de contre-pouvoirs vont être présentées, comme contenus culturels, par quatre notions : la domination, l'influence, la révolte, l'opposition.

Les quatre tableaux[107]suivants présentent les contenus culturels structurés à partir de ces quatre notions de la relation de pouvoir.

---

[107] Programme d'enseignement. Classe de Première séries générales et technologiques, 2004

**Tableau n°5. Notion de *Domination***

| **Thèmes** | **Exemples** |
|---|---|
| - Institutions, idéologies :<br>- Monarchie<br>- République, dictature<br>- Les symboles du pouvoir | - De Fernando VII à Juan Carlos I.<br>- Centralisme, fédéralisme, autonomie.<br>- Etat militaire ou policier. Les juntes militaires. Le thème de la dictature dans la littérature.<br>- Drapeaux, hymnes, devises, décoration. |
| - Structures non politiques :<br>- L'Eglise<br>- Les hiérarchies | - Rôle politique et éducatif de l'Eglise.<br>- Politiques, syndicales, familiales, professionnelles.<br>- La stratification sociale. |
| - Modalités d'exercice de la domination : La langue<br>- Ségrégation/Discrimination<br>- Le pouvoir de l'argent | - Langues nationales, régionales et vernaculaires. Présence du castillan en Amérique. Co-officialité linguistique en Espagne. Contacts, conflits, interférences et influences.<br>- Esclavage, marginalisation (noirs, indiens, métis).<br>- Phénomène de l'acculturation.<br>- Les grands monopoles commerciaux. Les multinationales.<br>- L'embargo. Le cuivre, le pétrole, les monocultures. |
| - Acceptation consciente et critique de la domination :<br>- Le consensus | - La transition démocratique en Espagne (1975-1978). |
| - La domination et ses représentations :<br>- les arts et la littérature | - Pérez Galdós, Valle Inclán, Picasso, Asturias, Carpentier, García Márquez, Botero... |

La notion de Domination a comme objectif de présenter une partie importante de l'Histoire de l'Espagne. A partir des premières années du XIXe siècle, L'Espagne cherche à reconstruire un Etat fortement ébranlé par l'invasion napoléonienne, l'incompétence de ses gouvernants et la remise en cause de sa légitimité par les élites politiques de l'empire colonial. Les contenus historico-culturels présentés par le programme se positionnent entre la restauration de la monarchie absolue par Ferdinand VII en 1814 et l'instauration de la monarchie constitutionnelle par Juan Carlos Ier en 1978. C'est ainsi que l'Espagne connaîtra deux Républiques, deux dictatures, quatre guerres civiles et les différentes variantes du système

monarchique tandis que les nouveaux Etats de l'ancien empire d'Amérique oscilleront jusqu'à aujourd'hui, entre les versions démocratiques et autoritaires de modèle républicain. Cette notion montre également qu'il y a bien d'autres structures qui continuent d'exercer leur domination sur la société, soit en s'appuyant sur des traditions ancestrales (Eglise, famille, monde du travail...), soit en tirant profit du contexte national notamment dans le domaine économique. Le programme a comme but de montrer qu'une conséquence tardive de cette domination est la prise de conscience des individus. Lorsque le niveau de formation et d'éducation se sera élevé, émergera une conscience politique individuelle ou collective qui saura exprimer de façon consciente et critique son acceptation vigilante de la domination. L'étude de la littérature et des arts se focalise aussi dans cette période, car ces manifestations, en général, se sont appropriées cette problématique complexe.

En outre, le traitement de la notion de pouvoir et de contre-pouvoir relatif aux pays latino-américain, n'est pas conséquent de la valeur prise pour l'étude de ces notions en Espagne. De ce fait, le programme évoque seulement deux grandes lignes de réflexion : l'esclavagisme et l'extractivisme[108], étant le modèle économique de presque tous les pays de l'Amérique latine. Ceci montre bien, l'intention de programme de faire mention des conséquences de la colonisation et, en même temps de créer de fortes représentations de celles-ci.

En ce qui concerne la notion d'influence des relations de pouvoir, présentée dans le tableau suivant, le programme a voulu guider, d'une manière plus vaste, la compréhension des forces qui agissent dans le monde hispanique. Ces forces ne sont pas toutes de nature politique ou religieuse. Elles peuvent se manifester par des groupes constitués (médias, lobbies, mouvements associatifs), des individualités, des modèles économiques ou des références philosophiques exercent de façon multiforme une influence sur le cours des événements et de déroulement de la vie quotidienne. D'ailleurs, les systèmes éducatifs, les croyances personnelles ou collectives et les modes contribuent à dessiner les contours psychologiques des générations qui se succèdent en influant sur leur façon de penser, d'agir, de consommer et même de se vêtir ou de se distraire. De manière différente, la création artistique contribue à exercer un pouvoir d'influence en donnant à réfléchir, en proposant d'autres modèles, en attirant l'attention des citoyens sur eux-mêmes, sur ce qui motive leurs actions, ou en

[108] La notion d'extractivisme est un concept qui désigne les modèles économiques, les moyens et stratégies d'exploitation industrielle de la nature et des ressources naturelles, quand il s'agit d'extraire (sans retour et directement dans le milieu naturel) des ressources naturelles pas, peu, difficilement, lentement ou couteusement renouvelables. Définition extraite du site internet de l'Institut de Recherche et d'Information socioéconomiques (IRIS), disponible : http://www. iris-recherche.qc.ca/ (consulté en avril. 2017)

proposant des alternatives aux références officielles ou majoritaires. La littérature, les arts mais aussi la presse ou les médias audiovisuels sont capables d'offrir de nombreux témoignages de cette réalité.

**Tableau n°6. Notion de *Influence***

| **Thèmes** | **Exemples** |
|---|---|
| Grands textes | - Les grands textes fondateurs des cultures nationales en Espagne et en Amérique de langue espagnole.<br>- La littérature du siècle d'or (picaresque, théâtre, roman, poésie), les grands discours politiques. |
| Le modèle démocratique | - Les processus de transition politique. Le suffrage universel, le droit de vote, les constitutions. |
| Médias | - Presse écrite nationale et régionale.<br>- Radios publiques et commerciales. Télévision privée et publique.<br>- Internet. |
| Religions, croyances, doctrines | - Eglises officielles, congrégations, sectes.<br>- Le syncrétisme, les superstitions, la laïcité. |
| Système éducatif | - Politiques éducatives, programmes, manuels scolaires. |
| Le modèle économique | - Influence sur le développement, sur l'environnement et la consommation. |
| Groupes de pression | - Financiers, religieux, professionnels, catégoriels. |
| Personnalités emblématiques | - D. Ibarruri, Juan Caros I, F. Castro, E. Che Guevara, P. Almodóvar, S. Allende, Mères de la place de Mai, I. Bétancourt, A. Valladares... |
| Mouvements associatifs | - les syndicats professionnels, les associations de défense des consommateurs. |
| Loisirs, spectacles, sport | - Formes variées des divertissements, la musique populaire, savante et traditionnelle.<br>- Le sport, phénomène de société. |
| Arts et littérature | - Contributions littéraires à la prise de conscience (sociale, politique, environnementale...), au rôle et à l'influence de la création artistique et littéraire dans le monde hispanique. |
| Modes | - Influence des modes sur la construction d'une identité personnelle et collective, sur la consommation. |

La troisième notion, l'opposition, a comme finalité d'organiser les contenus culturels ayant des références aux multiples formes d'opposition. Le programme comprend dans ces formes quelques organisations structurées (partis politiques, syndicats, associations, etc), des mouvements d'opposition (écologistes, féministes, associations de défense des consommateurs, etc). Ces organisations remettent en cause la domination, par l'action et la revendication, au nom de la défense de valeurs universelles ou qui leur sont propres.

**Tableau n°7. Notion *d'Opposition***

| **Thèmes** | **Exemples** |
|---|---|
| Partis politiques | - Conservateurs, libéraux, révolutionnaires, anarchistes... |
| La question régionale | - Les revendications : catalane, basque, galicienne... |
| La revendication ethnique | - La question indienne. La question gitane. |
| Exil, exode | - L'exil des républicains espagnols après 1939...<br>- Les mouvements migratoires internes, l'exode rural. |
| Syndicalisme | - Les conflits sociaux : manifestations, grèves, boycott. |
| Défense de l'environnement | - Mouvements et partis écologistes. |
| Mouvements de contestation | - Les jeunes, les étudiants. L'évolution de la condition féminine. |
| Défense des valeurs | - Liberté, égalité, fraternité, solidarité, convivialité... |
| Arts et littérature | - L'expression des diverses formes d'opposition dans la production artistique et littéraire. |

En Espagne, la problématique de l'Etat au XIXe siècle a fait émerger les nationalismes périphériques et ceux-ci sont devenus au fil du temps des mouvements déterminants pour l'avenir institutionnel de la nation.

En Amérique, l'émergence d'une revendication indigène a redonné à la question indienne toute son actualité. Par ailleurs, dans tous les domaines de la vie quotidienne, nationale, professionnelle ou familiale, des mouvements sont apparus qui expriment leur opposition aux pouvoirs dominants en prenant la défense de valeurs ou de principes fondamentaux. Enfin, l'opposition a pu également s'exercer de façon plus passive par le départ individuel ou collectif vers un ailleurs plus prometteur. Les vagues migratoires qu'on pu connaître l'Espagne

et la plupart des pays de l'Amérique hispanique au cours de leur histoire en témoignent encore aujourd'hui.

Comme il a été mentionné plus haut, les rapports de pouvoir et surtout les rapports aux pouvoirs se sont le plus souvent vécus de façon traumatique et violente dans le monde hispanique, d'où la notion de révolte. Les anciennes possessions coloniales d'Amérique ont obtenu par la guerre le droit à l'autodétermination et c'est par la lutte armée que des mouvements révolutionnaires ont à leur tour remis en cause la légitimité des Etats nouvellement constitués. En Espagne, les deux siècles qui délimitent ce programme, témoignent de pulsions révolutionnaires ou de formes violentes d'opposition ayant pu déboucher sur des guerres civiles ou le terrorisme. Dans le domaine de la création, l'expression violente de la désapprobation ou de l'expression non violente mais radicale de l'opposition se traduit également par des révolutions ou des formes artistiques libres dont l'Espagne ou l'Amérique hispanique détiennent parfois l'exclusivité. Les arts et la littérature se sont depuis longtemps emparés de cette problématique pour la défendre ou la contester.

**Tableau n°8. Notion de *Révolte***

| **Thèmes** | **Exemples** |
|---|---|
| Les guerres de libération | - La Guerre d'Indépendance (1808).<br>- La décolonisation de l'Amérique. |
| Révolutions | - La révolution mexicaine et cubaine. |
| Guerres Civiles | - La guerre d'Espagne (1936-1939) |
| La guérilla. Phénomènes urbains incontrôlés. | - La remise en cause violente de la légitimité de l'Etat. |
| Le terrorisme | - Ses manifestations en Espagne et dans l'Amérique hispanique. |
| Les conflits ethniques | - La question indienne. |
| Art et littérature | - Le cubisme, le muralisme (Picasso, Buñuel, Dali, Rivera, Orozo...), le surréalisme comme expressions de la révolte. |
| Expressions artistiques libres | - « Las arpilleras ». Les arts et spectacles de la rue. |

Finalement, il semble important de mentionner que pour le programme d'enseignement cette articulation est le fruit d'une réflexion faite autour de la relation et des relations de pouvoir dans les sociétés de l'aire hispaniques. Cette réflexion part du fait que les relations du pouvoir ont acquis, dans le monde hispanique, des caractéristiques spécifiques au cours des deux derniers siècles. Domination, influence, opposition, révoltes-y sont vécues de façon à la fois traumatique et créatrice. Le programme d'enseignement a comme objectif principal de montrer cette spécificité, et qui va, bien entendu, donner au contenu culturel de la classe de Première sa tonalité et son rythme dans le cadre d'une didactique de la langue et de la culture. Afin de guider cette dynamique, le programme va s'appuyer à tout moment sur des supports variés et authentiques et ayant comme objectif prioritaire le développement des compétences de compréhension et d'expression.

Comme il est possible de l'apprécier dans les tableaux précédents, les quatre notions évoquent principalement des moments politiques, sociales, économiques, culturels et surtout historiques, vécus depuis 1808 jusqu'à la période actuelle.

Le nouveau programme de 2010, propose une réorganisation de ces domaines culturels, afin de les aborder d'une manière plus cohérente et, bien entendu, se disant plus logique pour les élèves. Cette organisation va se présenter en quatre parties.

La première est nommée « *Mythes et héros* ». Le mythe évoque la condition humaine dans son ensemble, son histoire transmise d'abord oralement et souvent incarnée par un héros et aux récits qui fondent une identité collective. Le caractère universel du mythe permet de mettre en évidence la façon particulière dont chaque aire culturelle interprète l'expérience humaine et construit des œuvres pour l'exprimer. Chaque époque emprunte et réactualise certains mythes ou en crée de nouveaux. Le héros peut être un personnage fictif ou réel qui a marqué la tradition, l'histoire, la vie quotidienne. La culture populaire et la contre-culture ne cessent de produire leurs propres héros (folklore, bandes dessinées, etc).

La seconde partie s'appelle *« Espaces et échanges* ». Pour le programme, la société peut être abordée du double point de vue de sa cohésion et de son ouverture, ce qui amène à s'interroger sur son inscription dans la société. La géographie des circuits commerciaux et des réseaux d'influence, mais aussi les découvertes et la conquête de terres nouvelles constituent des aires culturelles qui dépassent souvent les frontières des États.

La frontière comme limite entre deux espaces sera vue tantôt comme protection contre l'autre ou au contraire ouverture et appel vers un espace plus grand. L'espace peut évoluer et prendre

des contours variés: réappropriation des espaces plus grands, réappropriation des espaces symboliques, perte des repères dans les villes mondes, invention de nouveaux modèles d'échanges, constitution de grands ensembles régionaux, espaces réels, espaces virtuels.

Il est possible de constater aujourd'hui qu'en dépit d'une grande inégalité au niveau des développements, le monde n'a jamais été aussi intégré, tant les liens de toute nature entre peuples et pays sont devenus étroits. Les échanges de toutes sortes, les « emprunts » de langue à langue, de culture à culture en littérature, dans les arts, les sciences, les techniques, la philosophie, la religion, les institutions politiques et sociales et plus généralement dans les usages quotidiens, ont pris une nouvelle ampleur dans l'unification des espaces et des peuples, des langues et visions du monde. Chaque société est ainsi travaillée par des conflits entre particulier et universel, que recoupent souvent des oppositions entre tradition et modernité.

La troisième partie correspond à ce que le programme nomme « *Lieux et formes de pouvoir* ». Ici, le pouvoir est présenté comme en étant à la fois source de l'intégration politique, sociale et personnelle et révélateur des tensions et des conflits au sein du groupe. Le pouvoir s'exerce à travers d'un ensemble de relations complexes subies ou acceptées, souvent intériorisées. Le pouvoir implique aussi des contre-pouvoirs: comment limite-t-on le pouvoir, comment lui résiste-t-on? Pour le programme, cette notion peut être abordée à titre d'exemple sous les angles suivants:

- lieux institutionnels emblématiques du pouvoir (Cour, château, parlement, prison, tribunal, capitales, etc.);
- pouvoir des médias (la presse, « quatrième pouvoir », l'opinion publique, etc );
- goût du pouvoir et résistance au pouvoir (les personnalités qui font l'histoire, les grandes figures, la désobéissance civile, la guerre et le pacifisme);
- pouvoir et conquêtes (luttes pour l'égalité et la liberté, conquêtes et reculs; la question de la parité; le droit de vote);
- arts et pouvoir (sa représentation, sa mise en scène, la soumission: louanges, art officiel; la dénonciation: satire, fable, caricature);
- langue et pouvoir.

La quatrième partie est appelée « *Idée de progrès* ». Considérée comme outil principal d'orientation dans la complexité du monde, le concept de progrès a accompagné les grands moments de l'histoire. Il traverse et bouscule les héritages et les traditions, entraînant une grande variété de processus d'évolution ainsi que des résistances face au changement.

Relayé par un développement des technologies de pointe, une accélération des avancées scientifiques et techniques, le culte de la nouveauté et du progrès fait l'objet, ces dernières décennies, d'une prise de conscience accrue des conséquences possibles qui en résultent.

Le programme d'enseignement motive l'usage des documents authentiques de toute nature, contemporains ou antérieurs, car ils permettent de donner aux élèves des éléments de contextualisation qui les aident à établir des relations pour mieux appréhender les enjeux relatifs à l'idée de progrès. Cette partie permet notamment d'aborder :

- les effets du progrès sur le fonctionnement des sociétés (nouvelles libertés, nouvelles contraintes et nouvelles alitions);
- l'impact sur les codes de la communication (évolution des langues et langages);
- l'éthique du progrès et la responsabilité;
- la vision diachronique des arts et des techniques;
- la notion de modernité et d'avant-garde dans les arts;
- l'illusion du progrès, les utopies.

Nous constatons que les nouveaux programmes d'enseignement guident une sensibilisation culturelle en mettant l'accent sur le vécu quotidien plutôt que sur la culture savante. Elle est notamment axée sur la culture contemporaine (les arts et les médias) mais peut aussi donner lieu à la lecture de textes littéraires, à la fois pour vérifier la compréhension de l'explicite mais aussi pour chercher à dévoiler l'implicite.

### 5.2.3. Les contenus culturels en Terminale séries générales et technologique.

Les programmes d'enseignement de l'espagnol en classe de Terminale qui vont de 1998 à 2010, se concentrent surtout, à l'étude du XXe siècle. Ainsi, le programme va regrouper l'Espagne et l'Amérique latine dans la même structure logique de réflexion. Cette réflexion va être guidée par quatre lignes directrices qui sont, à la fois interconnectées et complémentaires. Le tableau[109] n°9 montre la manière dont les contenus culturels sont articulés dans le programme d'enseignement.

Pour que la compréhension de l'homme contemporain puisse se faire le plus cohérente possible, le programme scolaire prête un grand intérêt à l'étude de quelques créations du passé, celles, surtout qui nous permettent de nous interroger et d'aborder le présent.

[109] Tableau inspiré des contenus culturels mandatés par les programmes scolaires en classe de Terminale 1998, 1999 et 2002.

**Tableau n°9. Articulation des contenus culturels dans le programme d'enseignement**

| | | |
|---|---|---|
| **Notions** | - Les Espagnols et les Hispano-Américains aujourd'hui. | - Les situations humaines vécues à travers l'Histoire. |
| **Objectifs** | - Comprendre les hommes et le milieu.<br>- Comprendre les différentes conditions de vie.<br>- Comprendre la diversité des mentalités et des visions du monde. | - Comprendre par quelques-uns des temps forts, l'évolution du monde hispanique. |
| **Période historique** | - XX$^{ème}$ et XXI$^{ème}$ siècle | - Espagne : de la période hispano-arabe à la guerre civile et à ses suites<br>- Amérique de langue espagnole : de la période coloniale à 1898. |
| **Vecteur** | - Tout type de textes et de documents authentiques et de qualité, essentiellement contemporains, offrants des situations vivantes dont l'intérêt humain est indéniable | - Tout type de textes et de documents authentiques et de qualité, essentiellement contemporains, offrants des situations vivantes dont l'intérêt humain est indéniable. |

C'est dans ce sens-là, que l'étude de quelques écrivains et des artistes contemporains va être d'une grande importance. De même, l'usage des séquences empruntées à des films espagnols et hispano-américains, des documentaires, des messages publicitaires télévisés permettra, également, d'éclairer cette réflexion.

En 2004 et en 2005, un nouveau programme est apparu et quelques modifications ont été faites dans l'organisation et articulation des contenus culturels en classe de Terminale. Ici, le contenu culturel s'inscrit dans la logique qui veut qu'une société doit être étudiée du double point de vue de sa cohésion et de son ouverture, ce qui mène à interroger sur son inscription dans le monde. Dans ce nouveau programme le contenu culturel va être orienté à travers d'une grande ligne directive intitulé « *le rapport au monde* ». Ce « *rapport au monde* » est compris, par le manuel scolaire, comme une harmonie n'ayant pas toujours présidé à la concrétisation de ces liens, des désaccords, des malentendus ou des ambigüités, qui ont pu conduire à des situations de conflit. Il est le plus souvent constructif mais parfois conflictuel. Le programme d'enseignement a comme but de réfléchir sur les identités, les contacts qu'il y a entre les cultures, les interdépendances et les conflits. Cette grande ligne est organisée en quatre

notions qui vont articuler les contenus culturels. Ces quatre notions sont nommées *Identités*, *Interdépendances*, *conflits* et *Contacts des cultures*. Les tableaux[110] suivants expliquent les thèmes regroupés dans chacune de ces notions.

**Tableau 10. Notion d'*Identité***

| Thèmes | Proposition d'application |
|---|---|
| Institutions | - Les Académies, les grands musées, les grandes écoles... |
| Facteurs de cohésion | - Langue(s), religion catholique, monnaies, grands hommes, grandes œuvres, grands événements, grandes équipes sportives... |
| Symboles et emblèmes | - Les drapeaux régionaux, nationaux, les hymnes, les uniformes, la philatélie...<br>- Les grands monuments, les hauts-lieux (Covadonga, les Cortes, le Prado; la Place des Trois Cultures, la Plaza de Mayo, Machu Picchu...). |
| Ouvrages de référence | - Dictionnaires et encyclopédies : Autoridades, RAE, María Moliner, Espasa-Calpe...<br>- Ouvrages fondateurs et constitutifs de l'identité nationale : Romances, don Quichotte, Popol Vuh, Martín Fierro... |
| Caractéristiques et spécificités identitaires | - Identités régionales et ethniques (catalane, basque, galicienne... ; gitane ; guarani, aymara, mapuche...).<br>- Les langues nationales et régionales.<br>- Croyances, pratiques et fêtes religieuses, fêtes païennes.<br>- Mémoire et identité nationale. |
| Représentations de soi et des autres | - Attirance/rejet: relations réciproques (Amérique latine/monde anglo-saxon/Europe...).<br>- Mythes et réalités, stéréotypes...<br>- Regards croisés. |
| Politiques d'intégration | - Rôle de l'école et des associations.<br>- Dispositions légales : délivrance de visas, recensement, droit de vote des étrangers... |

[110] Tableaux apparus en 2005 dans le programme d'enseignement de l'espagnol en classe de Terminale, pages 22-25.

Pour le programme scolaire, *les identités* sont originales et multiples. Elles cohabitent dans le monde hispanique et lui donnent sa caractéristique principale, celle d'un grand « *puzzle humain et culturel* »[111]. Ces identités vont s'exprimer ou se réaliser à travers d'institutions, de pratiques, de symboles et de la création d'œuvres reconnues comme fondatrices. A l'intérieur de ce vaste ensemble apparaissent en effet des caractéristiques et des spécificités identitaires. Le programme manifeste l'importance de montrer à la fois la richesse et la diversité humaine de l'espace concerné. La réflexion est conduite, afin de s'intéresser à l'idée que ces peuples se font d'eux-mêmes et des autres.

D'après le programme d'enseignement, la notion *d'interdépendance* se comprend comme une interdépendance des nations. Celle-ci est une réalité indéniable, l'Espagne au milieu du XXème siècle a payé le prix pour s'être conduire sur les voies dangereuses de l'autarcie.

**Tableau 11. Notion d'*Interdépendance***

| **Thèmes** | **Propositions d'application** |
|---|---|
| Interdépendances politiques | - Accords entre Etats : traités de paix, alliances, présence des pays de l'Amérique hispanique dans l'OEA...<br>- Accords juridiques : double nationalité, extradition...<br>- Accords militaires et politiques. |
| Interdépendances économiques | - Accords commerciaux : union européenne, Mercosur, ALENA, ALADI, ALCA, accords bilatéraux...<br>- Réglementations maritimes, aériennes, terrestres (normes communes).<br>- La délocalisation (les « maquilladoras »).<br>- Dépendance financière : question de la dette extérieure, la « dollarisation » des économies nationales.<br>- Le commerce équitable. |
| L'interdépendance sociale | - Emigration/ immigration.<br>- Réglementation de la circulation des personnes. |
| Interdépendances culturelles | - Le monde hispanique et les grandes organisations internationales.<br>- Prix littéraires et cinématographiques : Príncipe de Asturias, Cervantes, Planeta, Nadal, R. Gállegos, J. Rulfo ; Goya...<br>- Programmes d'échanges scolaires et universitaires : Erasmus, Séneca, Socrates... |

[111] Programme d'enseignement de l'espagnol en classe de Terminale, 2005, p. 22

En ce qui concerne les États qui constituent le monde hispanique de ce début du XXI$^{ème}$ siècle sont, dans les domaines politiques, économiques, culturels et sociaux, intégrés dans des réseaux d'accords et d'alliances qui confirment que cette dimension est bien prise en compte par les gouvernants et les populations. La présence de l'Espagne et des États hispano-américains dans les grandes organisations internationales, l'existence de programmes ou d'instances à vocation mondiale sont là également pour rappeler l'évidence de cette réalité. Néanmoins, cela ne peut pas se concevoir sans quelques effets pervers ou indésirables qui indiquent par leur importance ou leur gravité les limites de ces interdépendances. Ces contenus prétendent sensibiliser et réfléchir à la nature et aux conséquences d'un phénomène qui confirme la pleine intégration du monde hispanique dans la civilisation mondiale.

**Tableau 12. Notion de *Conflit***

| **Thèmes** | **Propositions d'application** |
|---|---|
| Guerres coloniales | - Indépendances des colonies américaines.<br>- La question marocaine. |
| Guerres entre Etats | - Espagne-Espagne, Guerre du Pacifique, Guerre des Malouines... |
| Conflits frontaliers | - Délimitation des frontières : Espagne/Maroc, Espagne/Espagne, Chili/Argentine, Argentine/Uruguay, Chili/Bolivie, Pérou/ Équateur...<br>- Emigration clandestine : Espagne-Maroc (les « pateras »), Chili-Argentine, Mexique-Etats-Unis (« alambristas », « mojados »), Cuba (« balseros », « gusanos »)… |
| Conflits sociaux et ethniques | - Crises économiques (travail clandestin, chômage...)<br>- Choc des cultures (émigration, révolte du Chiapas, question mapuche...). |
| Contentieux commerciaux | - France-Espagne (pêche, produits vinicoles et horticoles).<br>- Espagne-Amérique latine: banques, grandes entreprises. |

Le programme explique la notion du *conflit*, afin de comprendre l'émergence d'une problématique sociale parfois conflictuelle et causée par une plus grande mobilité de la main

d'œuvre, par l'éveil ou le réveil de consciences ethniques que des siècles de colonisation n'avaient pas laissé s'exprimer, par la délimitation scrupuleuse du tracé des frontières ou, plus rarement encore, par des velléités d'annexion ou de domination commerciale. C'est dans ce sens que le programme instaure la réflexion sur les causes de ces conflits. Dans un premier lieu, L'Espagne dans sa phase initiale et finale dans son rôle de colonisateur, qui a été marqué par un processus irréversible de décolonisation. Ce période a été, par ailleurs, source de conflits d'une autre nature et davantage dues aux opinions politiques et économiques des États nouvellement constitués. Et dans un second et dernier lieu, des conflits provoqués par la mondialisation caractéristique des dernières décennies du XXe siècle et du début du XXIe siècle.

Le *Contact des cultures* est une notion qui guide la réflexion et la compréhension de la dynamique culturelle des pays hispaniques. Cette notion est comprise par l'accélération et la multiplicité des échanges qui ont contribué à faire du monde hispanique un vaste lieu de contacts des cultures. Cette dynamique est vue, par le programme scolaire, dans tous les domaines (philosophie, littérature, peinture, musique, architecture, cinéma, modes de vie...). Pour ce texte officiel, cet espace est nourri d'apports étrangers et a contribué parallèlement à enrichir le reste du monde.

Si bien cette réalité se caractérise par la réciprocité des influences culturelles qui sont, le plus souvent, de caractère volontaire, enthousiaste et dynamique, elle peut, bien comme un processus d'acculturation, être le fruit de circonstances historiques, politiques et économiques dramatiques et, par conséquent, engendrer déculturation ou exclusion. Le but du programme est d'amener la réflexion, également, sur les effets pervers d'acculturation au niveau social notamment.

En 2010 est apparu le nouveau programme d'enseignement de la langue espagnole en classe de Terminale. Cependant, aucune modification d'organisation ni d'articulation des contenus culturels n'a été faite. Les contenus culturels présents dans les programmes d'enseignement sont assez vastes et leur articulation est comprise à travers de différentes notions, qui ont comme but de guider la réflexion à partir de quelques détails historiques, politiques, économiques et culturels, afin de comprendre l'ensemble global de l'actualité dans les pays à étudier. Si bien, les contenus culturels sont assez nombreux, seulement certains vont être travaillés en classe et, bien évidemment, présentés et didactisés par les manuels scolaires. Il semble pertinent d'affirmer que le choix final est fait d'une part, par les manuels scolaires. Et

d'une autre part, peut être beaucoup plus significative, par le choix des professeurs d'espagnol au lycée.

**Tableau n°13. Notion de *Contacts des cultures***

| Thèmes | Propositions d'application |
|---|---|
| Influences étrangères | - Arabes : architecture, sciences, langue.<br>- Italiennes : La Renaissance...<br>- Allemandes : le romantisme...<br>- Anglo-saxonnes : cinéma, roman policier, jazz, rock...<br>- Françaises : les arts roman et gothique, le siècle des Lumières, l'encyclopédisme, la Révolution de 1789, le naturalisme, le surréalisme... |
| Influences hispaniques | - Littérature : personnages littéraires universels (le Cid, la Célestine, le picaro, don Quichotte, don Juan...; le conquistador, le libertador, le gaucho, l'indien...).<br>- Genres littéraires et modalités d'écriture (le picaresque, la poésie, le conte, la nouvelle, le théâtre, le réalisme magique, la bande dessinée...).<br>- Peinture : Velázquez, Greco, Zurbarán, Picasso, Dalí, Miró, les muralistes, Botero...<br>- Musique : compositeurs (M. de Falla, I. Albéniz, E. Granados...) ; genres musicaux (le flamenco, le tango, la salsa...).<br>- Cinéma : Buñuel, Bardem, Berlanga, Almodóvar, Littín, Gutiérrez Alea, Trueba...<br>- Architecture : Gaudí, Bofill, Gallego, Tusquets... |
| Acculturation/ Déculturation | - Acculturation volontaire : contact libre entre cultures, voyage, tourisme, échanges économiques et culturels, apprentissage des langues étrangères...<br>- Acculturation forcée : émigration, immigration, esclavage...<br>- Acculturation planifiée : invasion, colonisation... mondialisation et globalisation.<br>- Déculturation : perte des repères identitaires et des valeurs de référence (la question indienne, le métissage...). Intégration/assimilation (indiano, chicano...). Le syncrétisme. |
| Exclusion | - Racisme, xénophobie ; exclusivisme religieux, politique, idéologique, linguistique ; discrimination, ségrégation... |

En outre, il semblerait possible de penser que les traits culturels que se manifestent dans les prescriptions de l'enseignement/ apprentissage d'une langue peuvent, également, conduire une certaine identité de la discipline. Ici, on est confrontés à des contenus culturels qui ont varié à travers des années. Les modifications réalisées par les programmes d'enseignement de l'espagnol au lycée ont pu, éventuellement, modifier la vision qui avait et qui a le professeur d'espagnol de sa profession. Ces traits culturels, encadrés par le programme d'enseignement, peuvent-ils déterminer, modifier et conditionner l'identité professionnelle du professeur d'espagnol ?

Sans doute c'est une question complexe. Cependant, on pourrait seulement avancer dans cette partie que, d'une part, pour certains professeurs d'espagnol au lycée, l'image qu'ils construisent de leur profession correspond aux contenus qu'ils doivent faire apprendre. Il y a une sorte d'intériorisation des valeurs et exigences institutionnelles reçues. Et, d'une autre part, la mission éthique du professeur d'espagnol au lycée correspond, dans la plupart, aux contenus culturels établis par les prescriptions d'enseignement.

Pour le moment nous nous contenterons d'affirmer que, en effet, les contenus culturels peuvent influencer l'identité professionnelle du professeur d'espagnol, même s'ils ne sont pas les seuls déterminants de cette identité.

En outre, il semble important pour ce travail de recherche d'effectuer une analyse des manuels scolaires. Cette analyse porte son intérêt dans la compréhension et les connaissances de l'articulation et des implications des contenus culturels, tels que la Guerre civile et le Franquisme en Espagne et les Dictatures et Révolutions dans les pays hispaniques, dans la pratique enseignante et dans sa construction au savoir.

## 6. Analyse des manuels scolaires d'espagnol au lycée. Une articulation de la Guerre civile et du Franquisme en Espagne et des dictatures et révolutions en Amérique latine.

Comme on l'a vu, les programmes d'étude de la langue espagnole au lycée établissent une série des contenus culturels visé à être abordés en classe, afin de mieux comprendre la culture hispanique, ainsi que la culture française. Cette double articulation passe par la compréhension de ces deux « mondes ». D'ailleurs, cette compréhension introduit, également, l'étude de l'Histoire des pays hispaniques, ses causes et ses conséquences. Elle porte un certain regard, même s'il est général, sur la Guerre Civile espagnole, le Franquisme, la résistance en Espagne, les dictatures et les révolutions survenues et qui surviennent en Amérique Latine.

Ceci, nous amène dans l'idéal à mieux comprendre le présent actuel de ces pays et à nous positionner dans un point de vue, tout en développant un esprit critique. Les manuels scolaires sont une manifestation concrète des programmes scolaires. Ils sont un enjeu essentiel dans le développement des contenus culturels qui, à leur tour, amènent les élèves à développer des compétences de communication. Le manuel scolaire se présente comme un vrai éventail des textes de toute sorte (extraits de romans, pièces de théâtre, poésie, paroles de chansons, transcriptions variées,etc), d'images iconographiques (peintures, photographies, photogrammes, affiches publicitaires et de films,... etc) qui servent, parfois, à illustrer, voire à valoriser ou bien à approfondir ces événements historiques- politiques. Il semble important de s'interroger sur la place qui ont ces évènements dans les manuels scolaires, car ces documents *influencent* en principe, le plus souvent, les pratiques enseignantes[112]. Ils guident le regard du professeur et ils établissent un cadre d'action institutionnalisé qui est propre au professeur d'espagnol.

Suivant cette ligne de réflexion, les questions suivantes guident cette analyse : De quelle manière ces contenus apparaissent- ils dans les manuels ? Si c'est le cas, Quelle est la médiatisation proposée par le manuel ? Avec quel but ? En quoi la pratique enseignante est orientée par les manuels scolaires ? Quelles sont les pistes de travail ?

---

[112] On fait référence au rapport de l'IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale) de BORNE Dominique, *op.cit*.

Le Conseil de l'Europe met l'accent sur la dimension interculturelle de l'apprentissage, car il n'a pas vocation à déterminer les normes et les standards des contenus d'enseignement dans les programmes d'Etats membres. La valeur dont l'enseignement des langues est essentiellement porteur est la gestion du contact avec altérité. En effet, la formation en langues est une occasion privilégiée de travailler sur la relation à la différence. Au cours de sa réflexion, le Conseil de l'Europe a considéré l'éducation interculturelle comme une opportunité pour le développement du savoir-être des étudiants. Il invite à agir sur les attitudes et à mettre en place des comportements positifs par rapport à la différence linguistique et culturelle. Il a ainsi voulu encourager le développement de certaines valeurs, par exemple la bienveillance linguistique par rapport à celui qui parle une langue étrangère.

En outre, dans le sens de contenu culturel, il semble important de mentionner que la formation de la culture exige que les œuvres qui appartiennent à un monde culturel particulier soient arrachées à leur particularisme pour ensuite être mises en rapport les unes avec les autres et ordonnées dans la cohérence d'un tout où elles prennent un sens nouveau ; un tout qui constitue ainsi un monde qui mérite d'être appelé un monde de la culture. Trouver le chemin qui permet de parcourir ce monde et trouver le point de vue qui permet d'en suivre l'histoire, c'est devenir un homme cultivé ; œuvrer à la constitution de ce monde, c'est la tâche de la culture.

La fonction des manuels scolaires n'est pas de présenter un programme ni exhaustif, ni impératif. Le but est d'aider les professeurs à définir le contenu culturel de leur enseignement, il a pour objet, également, de répondre aux besoins et aux possibilités des élèves qui apprennent l'espagnol au lycée. Les manuels ont été élaborés, avant toute chose, pour sensibiliser aux réalités humaines des pays hispanophones. De même, le programme est illustré essentiellement par des textes et des images offrant des situations concrètes, voir anecdotiques. Il est donc possible de dégager, avec le plus grand soin, le message vivant et l'originalité avant d'amener les élèves à déduire sobrement les grandes lignes de tel sujet du programme lorsqu'effectivement les documents en sont le reflet.

## 6.1. Une méthodologie et éléments d'analyse du manuel scolaire d'espagnol au lycée.

Les recherches menées autour de l'analyse du manuel scolaire sont nombreuses. En France, les recherches conduites depuis plus de 30 ans, surtout dans l'enseignement secondaire, témoignent de la domination des manuels scolaires sur les pratiques enseignantes et par le

même fait, sur les apprentissages des élèves. Des études et des enquêtes montrent que les dimensions curriculaires, pédagogiques, didactiques et évaluatives des manuels contribuent en grande partie à définir les savoirs à enseigner, les stratégies pédagogiques et didactiques employées, la progression attendue des élèves, le cheminement qu'ils doivent parcourir pour acquérir les savoirs, leur degré de participation dans les activités et la manière comme leurs acquis seront reconnus. Daniel Niclot[113] affirme que le manuel scolaire peut apparaître, en France notamment, tel qu'un medium participant aux évolutions de la professionnalité enseignante. Pour ce chercheur, le rôle qui joue le manuel scolaire est une conséquence des insuffisances de la formation continue au sein du corps enseignant.

Pour Bernard Rey[114]les savoirs, les méthodes et les activités qui sont présentés et développées par les auteurs dans les manuels scolaires ont une action le plus souvent directe sur les pratiques enseignantes, qui va bien au-delà d'une simple *influence* selon un terme couramment employé dans les écrits de recherche portés sur les manuels scolaires. Pour autant, les effets sur les pratiques sont divers et ne vont pas forcement dans le sens d'une meilleure adéquation entre les situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre et la réalité des classes et des élèves. D'après ce chercheur, les enseignants peuvent commettre des contresens, des simplifications abusives, mal comprendre les méthodes ou les savoirs développés par les manuels, ou tout simplement faire preuve d'une trop grande soumission à l'égard des manuels et perdre leur autonomie professionnelle.

En outre, les manuels scolaires sont parfois aussi en retrait par rapport aux prescriptions officielles. Ceci varie selon les lieux, les contextes et les époques. Pour Niclot et Rey, les manuels peuvent représenter un facteur de stagnation ou contribuer à une transformation des types de situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre par les enseignants dans leur classe, mais aussi de la manière dont les élèves apprennent.

Bien que le manuel scolaire oriente ou *influence* la pratique enseignante, il ne peut pas se présenter comme le seul outil sur lequel s'inspire et se base l'action du professeur et son évolution. Le faire enseignant est complexe, d'autant plus qu'il est soumis à des savoirs professionnelles issus de sa formation et des rapports établis et conduits par et avec les

---

[113] NICLOT Daniel, « Et si les manuels scolaires étaient, par défaut, un outil de professionnalisation des enseignants ? » in BAILLAT Gilles, MARTIN Paul André et NICLOT Daniel (dir), *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec ? Rapport de recherches*, Reins, CMDP, 2003.

[114] REY Bernard, « Manuels scolaires et dispositifs », in LEBRUN Johanne (dir.), BEDARD Johanne, ABDELKRIM Hasni et GRENON Vincent, *Le matériel didactique et pédagogique soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2001.

institutions (ministère, programmes d'enseignement, établissement éducatif, académie, élèves, parents, parmi d'autres) et personnelles qui vont se placer au sein du processus d'enseignement-apprentissage. Certes, le manuel peut contribuer à l'évolution de l'identité enseignante, mais cette contribution reste limitée par d'autres facteurs internes et externes à l'enseignant qui influencent et apportent des éléments de changement à cette identité professionnelle. Cette idée se fonde sur le postulat selon lequel les conditions et contraintes auxquelles sont soumis les enseignants (dans sa pratique et identité) ne se limitent pas à celles immédiatement visibles lorsqu'ils sont dans leur classe.

Pour Claire Margolinas et Floriane Wozniak[115], la conception large du travail de l'enseignant ne réduit donc pas son activité aux seules tâches qu'il accomplit en classe devant les élèves. Pour ces chercheuses, cette partie de son activité hors de la classe est assez mal connue, sans doute parce qu'elle est difficile à observer directement. De même, la conception que l'enseignant a de son travail ne se restreint pas seulement aux savoirs qu'il doit faire apprendre, même si les programmes d'enseignement les cadrent dans une ligne directive.

Beaucoup de recherches ont été réalisées afin de comprendre la manière dont les manuels d'enseignement articulent, conduisent et didactisent les savoirs. Cette mise en texte du savoir, c'est une façon par laquelle le savoir est apprêté par le manuel et par l'enseignant avec sa pratique particulière, ce que Laetitia Ravel [116], dans sa thèse doctorale, appelle l'étude de la transposition didactique interne.

Johanne Lebrun et Daniel Niclot[117], en se questionnant sur cette transposition didactique interne guidée par les manuels scolaires, constatent que la fonction de médiation entre les savoirs, les méthodes et les élèves, ce qui correspond à la fonction première des manuels scolaires, a paradoxalement été peu étudié jusqu'à présent. Ils affirment qu'en France les manuels sont, dans la majorité des cas, conçus pour être utilisés de manière autonome par les élèves. Ils sont conçus comme un médium qui permet à l'élève d'avoir un accès direct aux savoirs et aux savoir-faire disciplinaires prescrits par les normes curriculaires. D'une manière plus générale, le manuel contribue, par la nature des situations d'enseignement-apprentissage qu'il propose, à déterminer le parcours que l'élève devra suivre pour accéder au savoir et celui

---

[115] MARGOLINAS Claire et WOZNIAK Floriane, « Usage des manuels dans le travail de l'enseignant : l'enseignant de mathématiques à l'école primaire », Paris, *Revue Sciences de l'Education*, volume 35 n°2, 2009.

[116] RAVEL Laetitia. Thèse doctorale. Des programmes à la classe: *Etude de la transposition didactique interne. Exemple de l'arithmétique en Terminale S spécialité mathématique*, Grenoble, Université Joseph Fourier, 2003.

[117] LEBRUN Johanne et NICOLOT Daniel (Dir.), « Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissage des élèves », Paris, *Revue Sciences de l'Education*, volume 35 n° 2, 2009.

qui guide l'enseignant à médiatiser ce savoir. Ainsi, au-delà de l'organisation d'un *corpus* de savoir, c'est un certain rapport au savoir qui est pris en compte dans les manuels scolaires.

Pour ces chercheurs, le manuel assure finalement une fonction spécifique, car il assure la jonction entre le savoir savant et le savoir scolaire (ou savoir à enseigner).

Suivant cette idée Johanne Lebrun[118]publia un article dans lequel présente une analyse des démarches d'enseignement-apprentissage proposées dans trois manuels scolaires conçus en fonction du nouveau programme d'études en sciences humaines au Québec par le Ministère de l'Éducation, 2001, 2003. Cette analyse avait comme finalité de dégager les éléments de rupture et de continuité par rapport à l'ancien programme d'enseignement. Les résultats que cette chercheuse et son équipe ont obtenus ont été mis en relation avec les démarches d'enseignement-apprentissage véhiculées dans les manuels scolaires associés au précédent programme d'études. Les résultats que ce travail de recherche a dégagés montrent que le passage d'une pédagogie par objectifs à une approche par compétences a généré peu de changements. Les manuels scolaires sont vecteurs et porteurs d'un modèle explosifs et transmissif, peu propice au développement, chez les élèves, d'un système d'interprétation des réalités et des dynamiques socio-spatiales.

L'origine de cette recherche commence lorsque Johanne Lebrun[119]et son équipe de recherche fait l'analyse de 202 planifications d'activités d'enseignement-apprentissage en sciences humaines, réalisées par les futurs enseignants du primaire de l'université de Sherbrook. Cette analyse révèle une utilisation systématique des manuels scolaires au troisième cycle du primaire, ainsi qu'une influence prépondérante des propositions des manuels sur le contenu et la conduite des séquences d'enseignement-apprentissage proposée aux enseignants et aux élèves. Donc, en partant de ce constat, cette chercheuse et son équipe ont commencé l'analyse des démarches d'enseignement et d'apprentissage véhiculées dans trois manuels scolaires en sciences humaines édités au Québec.

Pour cette recherche le cadre conceptuel, qui préside à l'analyse de la démarche d'enseignement-apprentissage proposée par les manuels scolaires, repose sur la typologie des modèles d'intervention éducative (MIE). Quatre modèles sont proposés par l'intervention

---

[118] LEBRUN Johanne, « Des objectifs aux compétences : Quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissages des manuels scolaires en sciences humaines ? », Paris, *Revue Sciences de l'Education*, volume 35 n° 2, 2009.

[119] LEBRUN Johanne, « Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'Université de Sherbrooke », in LENOIR Y., REY B., ROY G.-R. et J. LEBRUN (Dir), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke, Québec, Editions de CRP, 2001.

éducative : Le modèle d'hétérostructuration traditionnelle (MIE 1) qui a comme finalité de conduire une intervention de type transmission-réception. Ce modèle est appliqué à l'enseignement des sciences humaines. Il conduit à privilégier une transmission frontale des dynamiques socio-spatiales.

Le second modèle appelé le modèle d'autostructuration cognitive (MIE 2) sous-tend une intervention centrée sur l'investigation spontanée des élèves en fonction de leurs intérêts et de leurs visées. Bien entendu, le rôle de l'enseignant est celui de guide et pas nécessairement de régulateur du savoir.

Le troisième modèle est connu comme le modèle d'hétérostructuration cognitive néo moderne (MIE 3). Il propose l'existence d'une relation entre l'apprenant et le savoir et en même temps, le besoin d'aménager le savoir préalable de manière à le rendre plus accessible à l'étudiant. Le rôle de l'enseignant est celui de contrôler cette relation entre le savoir et l'élève, puisque cette démarche d'enseignement-apprentissage demeure axée sur une structuration hétéronome, dont la reconnaissance d'une relation entre l'apprenant et le savoir conduit à mettre de l'avant une phase d'investigation contrôlée.

Finalement, le quatrième modèle est le modèle d'interstructuration cognitive (MIE 4). Il est centré sur l'interaction sujet-objet-enseignant. La démarche d'enseignement- apprentissage proposée par ce modèle comporte une phase d'investigation spontanée, une phase d'investigation contrôlée et une phase de structuration régulée. Ce modèle sous-entend une diversité de l'action enseignante, même si celle-ci est très cadrée par les lignes proposées par ce quatrième modèle. D'une part, l'enseignant doit enclencher un questionnement permettant à l'élève d'explorer et d'exprimer ses perceptions initiales. L'enseignant doit guider cette première investigation conduite à la formulation de questions de recherche. Dans la deuxième étape, l'enseignant a le rôle de cadrer les questionnements de l'étudiant, ainsi l'élaboration d'un plan de recherche qui inclut l'identification des informations à obtenir, l'élaboration de l'outil de collecte et la collecte des données puisse se réaliser de manière conjointe.

A la phase subséquente, celle de la structuration régulée, l'enseignant a le rôle de structurateur et d'organisateur. Il doit organiser, classifier, mettre en relation et produire une synthèse des toutes les données recueillies, de manière à permettre la (re) structuration du système d'interprétation du réel.

Johanne Lebrun et son équipe de recherche pensent que bien que l'utilisation des manuels scolaires soit modulée par la pratique d'enseignement, il n'en demeure pas moins que ceux-ci

présentent des modes d'emploi susceptibles d'influer sur cette pratique. Ainsi, ces chercheurs tentent d'identifier de manière théorique les propositions de médiation sous-tendues par les manuels scolaires. D'après ces chercheurs, pour être en mesure d'identifier ce qui relève d'un usage personnalisé de la part des enseignants, il faut, au préalable, dégager des propositions pédagogicodidactiques[120] véhiculées par les manuels.

La méthodologie utilisée pour l'analyse de ces trois manuels scolaires passe d'abord en analysant dans chaque ensemble didactique et tout ce qui correspond au déroulement des temps pédagogiques (la préparation, réalisation, intégration et réinvestissement) comme le requièrent les critères d'évaluation et d'approbation ministériels québécois. Dans ce sens, il est important de mentionner qu'au Canada et plus précisément, au Québec, les manuels scolaires font l'objet d'une évaluation en vue de leur approbation. Seulement, les manuels scolaires ayant obtenu le sceau d'approbation ministériel peuvent être utilisés en classe.

Les trois manuels scolaires ici analysés ont été édités entre 2003 et 2004, les trois correspondent à l'enseignement des sciences humaines du 3e cycle. La méthodologie appliquée pour l'analyse de ces manuels a un double objectif. D'une part, dégager la correspondance entre la démarche d'enseignement-apprentissage préconisée par le programme de formation en sciences humaines. Puis, caractériser la structuration des démarches d'enseignement-apprentissage proposées par les ensembles didactiques.

Pour mener à bien cette analyse, Lebrun et son équipe ont élaboré un système catégoriel. Il englobe, d'une part, les étapes ou les tâches associées à la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire comme a été établi dans les programmes d'études et, d'autre part, des catégories émergentes permettant de relever les ajouts des concepteurs à la structuration de base de la démarche préconisée par le programme de formation. En outre, ces chercheurs ont soumis les énoncés à une deuxième catégorisation dans le but d'examiner si les étapes présentes étaient déterminées principalement par l'enseignant, par l'élève (avec l'aide de l'enseignant ou du manuel) ou par le manuel.

L'analyse des ces trois manuels scolaires a été effectuée à travers de trois grilles. La première grille présente une analyse faite des catégories qui sont en lien avec les étapes de la démarche

---

[120] Le terme pédagogicodidactique renvoi à la fonction didactique de structuration et de gestion des contenus et à la formation pédagogique d'aide à la construction du savoir par la relation fonctionnelle et l'organisation des apprentissages, *in* ALTET Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1997, pp. 11-13.

de recherche et de traitement de l'information en Géographie et en Histoire, identifiées par le programme de formation. Exemple:

- Définir le problème : sollicitation en lien avec l'identification et avec la circonscription des dimensions ou paramètres à résoudre.
- Faire appel à ses connaissances antérieures : sollicitation en lien avec l'activation ou la mobilisation des notions vues antérieurement.
- Envisager des stratégies qui conduiraient à la solution : sollicitation en lien avec l'identification de procédures, des moyens ou d'opérations à mettre en œuvre pour résoudre le problème ou réaliser l'activité suggérée.

Dans cette partie, ces chercheurs ont dégagé 24 savoir-faire présents dans les manuels analysés et qui correspondent aux étapes didactiques proposées par le programme d'enseignement.

La deuxième grille présente une analyse des catégories émergentes. Ici, ces chercheurs ont soulevé, dans ces manuels, quelques activités à travailler par l'enseignant enfin de médiatiser le mieux possible les savoirs disciplinaires. Comme par exemple :

- Lecture dirigée : sollicitation ou question en lien avec la lecture de textes, des graphiques, des cartes, des photographies, etc.
- Débat-discussion : sollicitation en lien avec l'échange de points de vue ou la confrontation d'opinions.
- Objectivation : sollicitation en lien avec la réflexion par rapport aux apprentissages réalisés (en termes de contenu ou de stratégie).
- Vérification des acquis : sollicitation en lien avec la vérification de l'acquisition des connaissances ou la compréhension des élèves au regard des notions étudiées.
- Précision sur le contenu : information supplémentaire ou spécification sur des éléments de contenu.
- Questionnement : sollicitation ou question en lien avec le contenu mais sans support de documents.

La troisième grille présente une analyse faite des catégories qui sont en lien avec la responsabilité dans l'identification ou la réalisation des étapes de la démarche d'enseignement-apprentissage véhiculée par les manuels scolaires analysés. Dans un premier temps, ces chercheurs ont rendu compte d'une étape prédéterminée par le manuel scolaire. Ici, toute

suggestion de tâche ou d'activité dont le contenu ou les procédures sont spécifiés par le manuel. Dans un second temps, ils ont soulevé une étape déterminée ou principalement sous la responsabilité de l'enseignant. Ici, toute suggestion de tâche où d'activité dont le contenu ou les procédures sont laissé à la discrétion de l'enseignant. Par exemple: Décider si le projet se fera individuellement ou en équipes de deux, trois ou quatre élèves.

Finalement, Leburn et son équipe ont dégagé une troisième et dernière étape déterminée ou principalement sous la responsabilité de l'élève. Ici, toute suggestion de tâche ou d'activité dont le contenu ou les procédures sont laissés à la discrétion des élèves. Cependant, ceci n'exclut pas l'encadrement de l'enseignant.

Ces chercheurs ont centré cette analyse sur les interactions entre l'enseignant, les élèves et les savoirs disciplinaires. Cependant, elle ne couvre qu'une partie des propositions suggérées dans les manuels scolaires. Cette analyse exclut beaucoup d'éléments déterminants de la pratique enseignante, comme par exemple, les préparatifs matériels suggérés et les propositions d'organisation physique de la classe, mais le plus important, l'usage qui fait l'enseignant du manuel scolaire, lorsqu'il est mis dans une démarche d'enseignement et d'apprentissage.

Une autre recherche menée sur l'analyse de manuels scolaires a été réalisée par Carmen Chollet-Mocaru [121] dans son travail de thèse doctorale en sciences du langage. Cette chercheuse a comme finalité d'analyser la place des langues romanes et de l'anglais dans l'enseignement roumain et sur la manière dont les documents officiels du pays (curriculum national, programmes scolaires, manuels scolaires) intègrent le nouveau dispositif du conseil de l'Europe, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Cette chercheuse a soulevé les différentes motivations et difficultés qui manifestent les étudiants roumains quant à l'apprentissage de d'espagnol au lycée. En ce qui concerne son analyse des manuels scolaires, Carmen Chollet-Mocaru centre son intérêt sur la conformité des manuels aux programmes d'enseignement des langues étrangères. Elle porte une analyse sur leurs contenus et leur utilisation, en classe et hors de la classe. Cependant, cette analyse n'étudie pas l'ensemble des documents et supports pédagogiques utilisés par les enseignants. L'analyse que cette chercheuse fait se base sur deux manuels scolaires de langue espagnole édités sous le contrôle du MEC (Ministère de l'Education et de la Recherche). Les deux manuels scolaires ont été édités en Roumanie dans l'année 2005 et leur réalisation a été effectuée par des

[121] CHOLLER- MOCARU Carmen. Thèse Doctoral. *L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain : Analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques*, Avignon, Université d'Avignon et des pays de Vaucluse, 2011.

roumains. Il est possible de dégager quatre étapes d'analyse conduites par cette chercheuse quant à l'analyse des manuels scolaires. Dans une première étape, elle présente les informations générales du manuel. Elle signale le nom, la maison et la date d'édition, les auteurs, la classe à laquelle s'adresse le manuel, le nombre de pages et finalement, les références du programme en vigueur. Dans une seconde étape, elle réalise une présentation de la structure du manuel. Dans cette partie de l'analyse, Chollet-Mocaru dégage, de manière très globale, les unités présentes dans les manuels, quelques activités ici proposées, les types de textes et les auteurs hispaniques qui y sont présents. Elle a comme but, dans cette étape, de rendre compte la progression des contenus langagières et disciplinaires proposée par les manuels, ainsi que de la méthodologie conduite par les manuels pour l'apprentissage et enseignement de la langue espagnole. Dans une troisième étape, elle réalise une évaluation des deux manuels en relevant quelques points forts développés par les manuels et les points faibles y présents. Et finalement dans une quatrième étape, Chollet-Mocaru établit un bilan des deux manuels scolaires en donnant des appréciations générales quant à leur conception et structure. Cette analyse correspond plus à une vision générale et à un état de lieu des manuels scolaires ayant comme finalité de vérifier si les contenus et les savoirs langagières prescrits par le programme d'enseignement et par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues sont manifestés dans et par les manuels scolaires.

Dans les deux recherches ici mentionnées, il nous a été possible de vérifier que l'analyse des manuels scolaires se fait le plus souvent, sur la manière dont les contenus et les savoirs disciplinaires sont présents, articulés, exploités par le manuel scolaire et la manière dont celui-ci oriente de façon cadrée la pratique enseignante. Dans les deux exemples ici présentés, les manuels scolaires sont soumis à une évaluation ministérielle. Ils doivent conduire pleinement les contenus établis par les programmes d'enseignement. En outre, dans les deux analyses l'action enseignante reste, dans le premier cas, restreinte par la prescription du manuel et, dans le deuxième cas, par l'absence de ce questionnement.

Bien que ces deux recherches nous semblent fort intéressantes, elles présentent (surtout dans la recherche réalisée par Leburn et son équipe) une vision trop soumise de la pratique enseignante quant à l'usage du manuel scolaire. Nous constatons que l'enseignant se sert du manuel scolaire tel qu'un livre de consultation pour lui et pour ses étudiants. On est persuadé que l'articulation et l'instrumentalisation que l'enseignant en fait varie d'une classe à une autre, d'une année à une autre et, même l'utilisation d'un manuel ne sera jamais le même parmi les

enseignants. Le manuel scolaire peut donner des orientations à la pratique enseignante, mais il nous est impossible d'affirmer qu'il est le manipulateur absolu de cette pratique.

La médiation réalisée par l'enseignant entre les savoirs et les élèves répond aussi aux expériences et à des représentations professionnelles et personnelles qui a l'enseignant des contenus à enseigner et bien que le manuel puisse, tout à fait, établir et construire des représentations des contenus, il est, également manipulé et articulé de manière différente selon l'enseignant, sans forcément en suivant la logique et la structure établit par le manuel. C'est dans ce sens que nous amenons une analyse descriptive des contenus culturels. Nous nous intéressons à la manière dont les contenus culturels tels que la Guerre civile et le Franquisme en Espagne, ainsi que les dictatures et révolutions Latino-américaines sont construits et présentés dans les manuels scolaires de l'enseignement de l'espagnol au lycée.

L'intérêt de réaliser cette analyse est apparu lors des entretiens pour ce travail de recherche auprès des professeurs d'espagnol au lycée, qui affirmaient d'utiliser les manuels scolaires pour la préparation des cours, pour le déroulement des contenus et des séquences didactiques, entre autres. Il nous a semblé donc intéressant de vérifier la présence de ces contenus dans les manuels scolaires, ainsi qu'à sa variation et à son articulation (voir instrumentalisation).

Pour réaliser cette analyse, nous avons analysé, sous un angle général, 52 manuels scolaires du seconde, première et terminale (20 manuels pour la seconde, 19 manuels pour la première et 13 manuels pour la terminale). Ces manuels scolaires ont été recueillis dans les différents lieux qui sont accessibles aux enseignants (ESPE[122], Centre de documentation Pédagogique et dans les établissements éducatifs). Les manuels analysés ont été édités entre les années 1997 et 2011.

Enfin de mener à terme cette analyse, nous l'avons réalisée en 2 phases. La première phase a comme but de montrer, dans un ensemble cohérent, la présence, l'articulation et l'évolution de ces contenus dans les manuels scolaires. Il nous a semblé, également, intéressant de signaler le nombre de pages dédiées à ces contenus. La phase subséquente présente trois tableaux, lesquels montrent l'importance temporelle que ces quelques manuels ont donné à ces contenus culturels. Ceci dans le but de dégager les orientations didactiques apparues dans le manuel scolaire ayant comme but guider ou *influencer* la pratique enseignante.

[122] ESPE (Ecole supérieure du professorat et de l'éducation) de Bretagne anciens IUFM.

## 6.2. Manuels scolaires d'espagnol en seconde.

En seconde le programme scolaire établit quatre notions qui déterminent, à leur place, différents thèmes culturels. Ces notions ont été nommées comme: *La mémoire*, *Les échanges*, *Le lien social* et *La création*. Le tableau suivant indique la présence, dans les manuels scolaires, des contenus culturels portant un discours sur la Guerre civile espagnole, le Franquisme et les dictatures et révolutions Latino-américaines. Cette analyse a été effectuée à vingt manuels scolaires se trouvant dans les ESPÉ, Centre de Documentation Pédagogique et dans les établissements éducatifs. Il s'agit des manuels scolaires qui ont été édité à partir de 1997 à 2010 (en raison du nouveau programme d'enseignement de l'espagnol en classe de seconde).

Dans le tableau présenté dans l'annexe 1, dans le but d'effectuer un bilan plus clair, nous avons divisé l'analyse en quatre colonnes. La première correspond aux informations du manuel scolaire et les trois autres parties correspondent aux contenus culturels qui intéressent ce travail de recherche.

Ce tableau récapitulatif montre l'évolution des manuels scolaires de seconde dans la manière de traiter ces sujets. Entre 1997 et 1999, les manuels traitent avec plus d'ouverture sur des sujets tels que la Guerre civile espagnole et sur le Franquisme en Espagne. De la même manière, la révolution cubaine est abordée, plus précisément, dans les conséquences qu'elle a provoquées dans la population de l'île.

Durant les années 2001-2010, les manuels scolaires montrent, d'une manière répétitive, la vie du commandant *Che* Guevara dans des différents aspects. Les portraits, ici présentés de ce personnage historique et à la fois tellement populaire, sont développés à partir d'un point de vue politique, tout en expliquant la lutte idéologique d'Ernesto Guevara et de son engagement social. Dans certains manuels, il est possible d'apprécier un certain hommage à ce personnage et de constater l'importance que cette image d'héros a pour certains pays de l'Amérique-Latine.

En outre, certains manuels nous montrent le *Che* d'un point de vue familiale, c'est-à-dire qu'on nous montre la relation de ce personnage avec son père et avec sa famille en général, en faisant de ce personnage mythique quelqu'un de plus proche pour les élèves, afin de mieux le comprendre dans toutes ses facettes.

Certains manuels développent le thème de l'Amérique latine qui a comme but de présenter la variété de paysages et de populations qu'y cohabitent. Dans l'idée de développer le plus

possible les compétences communicatives et les contenus culturels, certains manuels présentent, pour arriver à cet objectif, le voyage réalisé par le *Che* Guevara en Amérique latine. Les manuels s'en servent des photogrammes du film *Carnets de Voyage*[123] de Walter Salles, des différentes affiches du film, des extraits du journal « Voyage de motocyclette » écrit par Ernesto Che Guevara. Ceci conduit le professeur et l'élève à parler et à avoir une vision de l'Amérique latine, à travers de l'expérience et du ressenti de ce personnage historique.

Un autre élément répétitif dans les manuels scolaires est celui de la vision de Cuba. Ces documents scolaires présentent l'île, prioritairement, comme une destination touristique et de découverte sociale et culturelle. Néanmoins, ceci permet au professeur de traiter le sujet de Cuba sous le régime de Fidel Castro et du système économique et social. Ces deux visions se trouvent indéniablement dans un carrefour et elles ne peuvent pas se dissocier l'une de l'autre. Néanmoins, l'enseignement du côté politique-historique de la révolution cubaine reste au choix du professeur.

Finalement, il est possible d'apprécier dans le tableau que plusieurs manuels scolaires citent et travaillent avec les mêmes auteurs. Les plus souvent travaillés sont: Federico García Lorca[124], Pablo Neruda[125], Luis Sepúlveda[126], Isabel Allende[127], Eduardo Galeano[128]...etc. Beaucoup de ces écrivains ont souffert de l'oppression dictatoriales en Espagne et/ou en Amérique latine. Ainsi, les notions de mémoire et de création nous amènent en ligne droite à réfléchir, d'une

---

[123] Carnets de voyage (Diarios de motocicleta) : C'est un flim brésilien, chilien, américain, péruvien et argentin du réalisateur brésilien Walter Salles, sorti en 2004. Le scénario est basé sur les livres d'Ernesto « Che » Guevara et d'Alberto Granado qui racontent le voyage à travers l'Amérique du Sud que les deux hommes ont accompli en 1952. Au fil des rencontres effectuées et des injustices sociales et de la misère dont il est témoin, le voyage transformera radicalement le jeune Chue Guevara. Le film a été favorablement accueilli par le public et la critique et a remporté de nombreux prix.

[124] Federico García Lorca : Poète et dramaturge espagnol, également peintre, pianiste et compositeur, né le 5 juin 1898 à Fuente Vaqueros près de Granada (Espagne) et assassiné le 19 août 1936 (début de la Guerre civile) par des milices de la Phalange (organisation politique espagnole nationaliste et fasciste).

[125] Pablo Neruda : Nom de plume de Ricardo Eliécer Neftalí Reyes Basoalto, est un poète, écrivain, diplomate, homme politique et penseur chilien, né le 12 juillet 1904 à Parral (Province de Linares, Chili), mort le 23 septembre 1973 à Santiago du Chili. La mort du poète présente une grande controverse, car sa mort a été probablement causée par empoisonnement de la part des militaires sous la dictature de Pinochet.

[126] Luis Sepúlveda : Est un écrivain chilien. Son œuvre, fortement marquée par l'engagement politique et écologiste ainsi que par la répression des dictatures des années 1970, même le goût du voyage et son intérêt pour les peuples premiers. Il milite très jeune (à partir de 1961) auprès de la Jeunesse Communiste.

[127] Isabel Allende : Romancière de nationalité chilienne, nièce du président chilien Salvador Allende Gossens (mort en 1973). Elle part à l'exile suite au coup d'état de Pinochet et des militaires en 1973.

[128] Eduardo Galeano : Ecrivain, journaliste et dramaturge uruguayen. Il a été emprisonné avec des milliers d'autres opposants sous la dictature de Jorge Pacheco Areco. Il s'exile en Argentine, mais suite à la dictature en Argentine, il doit s'exiler à nouveau. Pendant tout son œuvre, dénoncé les injustices, les inégalités et il s'est battu pour la liberté des peuples Latino-américains.

manière directe et indirecte, sur la Guerre Civile et le franquisme en Espagne et sur les dictatures et révolutions latino-américaines.

Cette mémoire reflète la façon comme ces événements ont pu marquer la personnalité du personnage à étudier, ainsi on est capable d'apprécier plus profondément leurs portraits et bien entendu, leurs œuvres. La création nous conduit à réfléchir sur l'influence artistique que ces événements ont produite dans l'art. Il semble important de comprendre l'impact artistique, culturel et social que ces artistes (écrivains, peintres, musiciens, etc.) ont incité.

### 6.2.1. La manifestation quantitative des contenus culturels dans les manuels scolaires de Seconde.

Dans les vingt manuels scolaires que nous avons analysés (de 1997 à 2011), il semble important de mentionner que la plupart de ces manuels traitent ces contenus d'une manière assez superficielle. Certains textes vont donner plus d'importance à la Guerre civile qu'au Franquisme, d'autres vont essayer de donner une vision beaucoup plus vaste de la situation actuelle à Cuba, afin de guider, peut -être, une réflexion sur les conséquences de la révolution cubaine. D'ailleurs, le contenu des dictatures Latino-Américaine est, presque toujours, mis à l'écart. C'est seulement dans quelques manuels que nous trouverons ces contenus et le nombre de pages n'est pas considérable.

Le tableau présenté dans l'annexe 4 prend en compte la totalité des pages dédiées par ces manuels scolaires à la Guerre Civile, au Franquisme et à la Résistance en Espagne ainsi qu'aux dictatures et révolutions latino-américaines. Nous avons réalisé le comptage des pages par année, afin de mieux visualiser la disparité entre le traitement des contenus, en raison de l'année d'édition du manuel scolaire et des programmes scolaires.

Comme le montre ce comptage, le nombre de pages dédiées n'est pas très important. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que la manifestation de ces sujets dans les manuels de seconde soit inexistante. Par ailleurs, il est possible de visualiser que le traitement de la Guerre Civile et du Franquisme en Espagne se fait, surtout dans les manuels plus récents, par la présence biographique de Federico García Lorca. Cet écrivain et, plus précisément, sa pièce magistrale « Bodas de sangre »[129] pourraient éventuellement, être les vecteurs de ces contenus

[129] « Bodas de Sangre » dont sa traduction en français est Noces de Sang, c'est l'une des pièces de théâtre centrales de l'œuvre de Federico García Lorca. Il s'agit d'un drame s'inspirant de la vie traditionnelle des villages andalous, cette pièce retrace l'histoire tragique d'une passion impossible mais irrépressible, dans la société fermée d'une petite bourgade. Elle illustre les éléments essentiels de l'œuvre de Lorca, notamment son attachement à la terre et au peuple andalous, ainsi que son attrait avec le fantastique issu de ses liens avec le surréalisme.

culturels. En outre, l'Histoire de l'Espagne sera traitée par certains manuels scolaires jusqu'à 2005. Elle se présente généralement sous une forme de « carte » chronologique, où apparaissent les événements historiques le plus importants de l'Espagne. Ce visionnement sera rapide et sans aucune ouverture aux détails. Cependant, l'exception se présente en 1999 par le manuel Continentes de l'éditeur Didier, où vingt pages sont attribuées à présenter et à traiter la Guerre civile et le Franquisme. Dans ce manuel, il est possible de prendre connaissance de quelques aspects de la Guerre Civile, surtout dans ces conséquences. C'est ainsi qu'on peut apprécier des textes parlant sur le vécu personnel de certains personnages connus, tel est le cas de Pablo Neruda, Federico García Lorca et de Rafael Alberti[130], et d'autres personnages, plutôt inconnus, qui se présentent comme la partie de la population républicaine résistante.

En ce qui concerne le Franquisme, le manuel nous fait part d'une vision plus singulière, car il nous montre de documents écrits et visuels dénonciateurs de la dictature de Franco.

En 2001, le manuel scolaire ¡Anda! de l'éditeur Nathan présente en once pages ces événements historiques. Dans quatrième unité apparaît une séquence nommée « L'Espagne et les Espagnes », où apparaissent les principaux acteurs de la Guerre Civile et du Franquisme. Le manuel met en parallèle les images de principaux protagonistes politiques et artistiques, ainsi que les quelques images de la propagande franquiste. Néanmoins, le but de ce texte n'est pas d'approfondir le sujet, sinon de donner quelques pistes de réflexion, afin de comprendre mieux l'Espagne d'aujourd'hui. Ces deux cas, restent, néanmoins, isolés.

En outre, les manuels scolaires en classe de seconde ne font pas allusion aux dictatures survenues dans plusieurs pays d'Amérique latine. La présence presque inexistante de ce contenu est la preuve. Cependant, à travers les années, quelques manuels reviennent à ces sujets. En 1997, le manuel scolaire Tengo de l'éditeur Delagrave nous présente un texte écrit par Mario Benedetti[131], parlant sur la dictature en Argentine. Puis, ça sera en 2005 par le manuel Cuenta conmigo de l'éditeur Hatier, que nous prenons connaissance de ces événements par les documents écrits portant sur le vécu de l'écrivain argentin Ricardo Piglia[132] et du chilien Luis Sepúlveda, et du poête chilien Pablo Neruda. Ces trois vecteurs guident notre réflexion des dictatures survenues dans ces deux pays. Finalement, en 2008 le

---

[130] ALBERTI Rafael (1902- 1999) est un poète et dramaturge espagnol appartenant à la génération du 27. Il a reçu le prix national de poésie en 1924 et le prix Cervantes en 1983.

[131] BENEDETTI Mario (1920-2009) est un écrivain uruguayen éclectique : poète, mais aussi nouvelliste, essayiste, romancier et dramaturge. Il est considéré comme l'un des écrivains les plus importants en langue espagnole. Il est parti à l'exil lors du coup d'état en Uruguay de 1973. Il s'exile au Pérou, à Cuba et en Espagne.

[132] PIGLIA Ricardo (1955- 2017) est un poète, nouvelliste, essayiste, critique littéraire et professeur d'université. Ses œuvres ont été traduites en 17 langues. Il est parti à l'exil suite à la dictature de Juan Carlos Onganía durant les années 1966- 1970.

texte scolaire ¡Apúntate! de l'éditorial Bordas, nous fait part d'une unité nommée « Opinion », dans laquelle il montre les différents univers des médias et de leurs manières du traitement et de la manipulation de l'information. C'est dans ce cadre-là, que le manuel nous présente en deux pages le sujet de la dictature chilienne et argentine, afin de guider la réflexion sur le droit d'opinion et de vote, vu comme des droits impérativement essentiels.

Comme le montre le tableau, il est possible d'apprécier l'évolution qui ont vu ces contenus de 1997 à 2010. Dans un premier temps, il est possible de voir à première vue que le contenu culturel des révolutions latino-américaines est mentionné par les textes scolaires, même si cela reste marginal (le maximum se manifeste dans une quinzaine de pages). Puis, il est possible d'apprécier une hausse en nombre de pages qui commence en 1997 jusqu'à 2005; année où il y a une forte diminution de pages dédiées à ce contenu, pour ensuite voir une légère augmentation jusqu'à maintenant. Il est possible, également, de voir que l'essor de ce contenu se trouve en 2003. Rappelons-nous que c'est à cette année-là qu'est instauré un nouveau programme d'enseignement de l'espagnol en seconde. Ce programme va être mis en place jusqu'aujourd'hui.

Dans un deuxième temps, le tableau nous montre la disparité que présente le sujet de la Guerre civile, le Franquisme et la résistance en Espagne. Il est possible de voir que l'essor de ces contenus se trouve en 1999 et en 2001, pour ensuite chuter en 2003 dû, peut- être à l'arrivée du nouveau programme.

Ce qui attire toute notre attention est le fait que sous le même programme d'enseignement, les pages dédiées à ces sujets varient substantiellement d'une année à une autre. Ainsi, entre 2003 et 2005, il y a une forte différence en nombre de pages ici consacrées. Puis, à partir du 2006 le nombre de pages reste assez insignifiant, pour ensuite augmenter légèrement à partir de 2009. Finalement, le contenu culturel qui correspond aux dictatures en Amérique latine reste, parmi toutes ces années, un sujet très rarement mentionné par les manuels scolaires. C'est seulement en 1997 sous l'ancien programme que ce sujet sera traité, pour ensuite voir le même destin en 2005 et en 2008 ; cette fois-ci sous la prescription du nouveau programme.

Le programme d'enseignement de l'espagnol en classe de seconde instauré en 1998 et qui va être mis en place jusqu'à 2002, a comme objectif établir une dialectique du rapport entre la dimension spécifique et la dimension universelle de la culture hispanique. Il réalise, en outre, une séparation des contenus culturels à travailler. Il visualise, d'une part, les contenus liés à l'Espagne et, d'une autre part, ceux liés à l'Amérique de langue espagnole. En ce qui concerne l'Espagne, l'objectif culturel ici présent est celui de comprendre et d'avoir

connaissance de l'histoire personnelle des espagnols crées par les événements historiques et politiques de 1936 à 1975. Nous sommes ici dans le noyau de l'étude de la Guerre civile, du Franquisme et de la résistance en Espagne. Le but est de comprendre la situation actuelle des espagnols dans sa vision politique, historique et culturelle. En ce qui concerne L'Amérique de langue espagnole, ce programme a comme finalité guider la compréhension de la vie actuelle des latino-américains, de l'histoire générale et des situations humaines crées par cette convivialité. Bien que nous puissions penser que le sujet des dictatures latino-américaines et des révolutions peut être ici présent, c'est surtout les périodes de la découverte et de la conquête qui seront le plus évoquées par le programme d'enseignement. Même prenant en compte cette prescription, certains manuels ont abordé, en plusieurs pages (dans une moyenne de 4 à 2 pages), la période de la révolution cubaine.

Le programme d'enseignement de 2003 présente une nouvelle articulation des contenus culturels. Actuellement, les événements historiques et politiques de l'Espagne et de l'Amérique latine se sont regroupés. L'objectif est l'étude consacrée dans son « vivre ensemble » présent et passé de la société. Ce nouveau programme trouve son intérêt dans l'étude des formes différentes de sociabilité, de solidarité; et de la société au quotidien. Ce programme présente la notion de « mémoire » qui fait allusion aux témoignages du passé de la période de la découverte, conquête, reconquête et colonisation de l'Amérique. Ceci, laisse de côté l'étude de l'Espagne pendant les événements de 1936 à 1975. Cependant, il est possible d'apprécier qu'il y a, de toutes manières, quelques manuels qui dédient quelques pages à ces événements-là, ceci représente en moyenne 2 pages y consacrées.

En ce qui concerne le sujet des révolutions, nous pouvons constater que dans ce programme d'enseignement, ce contenu culturel peut être traité sous la notion nommée *Le lien social*. Ici, l'intérêt est de comprendre les différents cadres de vie, la distribution de la population en zones, les valeurs sociales et humaines et la vie politique locale. Ces sujets peuvent nous conduire aux problématiques indigènes actuelles et aux mouvements de contre-pouvoir que se produisent dans plusieurs pays d'Amérique latine, dû à la disparité de l'égalité sociale, aux problèmes de ségrégation et d'injustice sociale, parmi d'autres. Cependant, comme on l'a déjà mentionné, dans presque tous les manuels, Cuba est le pays le plus mentionné par les manuels scolaires. Bien que l'île soit toujours évoquée d'un point de vue touristique, c'est à partir du tourisme que se déclenchent les autres sujets qui pourraient, éventuellement, guider la compréhension de la révolution cubaine. Il semble, alors, louable de penser que c'est à travers du seuil touristique que les manuels essaient de guider la vision du professeur et d'aborder des

sujets sur la situation actuelle des cubains, le régiment de Fidel Castro, la révolution cubaine,... etc. Actuellement, certains manuels situent cette réflexion dans quelques pages, pour nous présenter, également, les personnages icones de cette période ; comme par exemple Ernesto Guevara.

Par ailleurs, un autre vecteur présenté par les manuels, afin d'illustrer la lutte et les motivations d'Ernesto Guevara est le film « Carnet de Voyage ». Dans plusieurs textes scolaires, les photogrammes de l'image filmique permettraient de mieux comprendre l'implication de ce personnage dans le déroulement de la Révolution cubaine. Ainsi, pour évoquer un exemple ; l'éditorial Hatier montre, dans tous ces manuels scolaires en classe de seconde de 2005 jusqu'à 2010, le portrait du « Che » à travers ce film. Les différents manuels de la maison d'édition dédient environ 2 pages à l'introduction de la bibliographie du révolutionnaire. Ce qui intéresse au manuel est la manière dont ce jeune argentin, étudiant en médecine et provenant d'une famille bourgeoise devint un des révolutionnaires le plus connus au monde. Il est possible d'avancer la idée que d'après le texte scolaire, la Révolution cubaine n'aurait pas eu lieu sans l'intervention de Guevara. Nous constatons ceci par le fait que le texte scolaire parle beaucoup plus sur sa vie que sur celle de Fidel Castro, même s'il semble cohérent d'affirmer que le charisme de ce dernier est largement dépassé par celle du premier. Ainsi, nous confirmons que le manuel scolaire à l'issu du film « Carnets de voyage » accentue la conviction et charisme d'Ernesto Guevara, tout en incitant une certaine sympathie, empathie et identification de la part des élèves par rapport au « Che ».

Nous constatons aussi que tous les manuels qui évoquent le film, le font en une page. Dans celle-ci, ils montrent surtout l'affiche du film et, d'une manière plus rare, quelques photogrammes, qui incitent l'enseignant à visualiser le film avec ses élèves, afin de mieux les comprendre et les didactiser au sein de la classe.

## 6.3. Manuels scolaires d'espagnol en Première.

Comme on l'a vu dans les programmes d'enseignement de la langue espagnole en seconde, les domaines culturels, en première et en Terminale séries générales et technologiques, qui sont visés à travailler en classe sont d'ordre artistique (architecture, cinéma, musique, peinture, photographie), religieux (croyances et représentations), historique et géopolitique, littéraire, scientifique et technique, sociologique et économique, et finalement, langagière. Ces domaines culturels se trouvent au centre du projet de séquence et facilitent l'appropriation des compétences linguistiques et pragmatiques en contexte.

Dans le tableau de l'annexe 2, nous avons comme pour les manuels scolaires de seconde, divisé l'analyse en quatre parties.

Le nouveau programme scolaire de 2011 présente une organisation précise de ces domaines culturels. Le but de cette organisation est de les aborder avec une cohérence, et ainsi, plus logique pour les apprenants. Cette organisation s'inscrit en quatre parties : *Mythes et héros*, *Espaces et échanges*, *Lieux et formes de pouvoir et Idée de progrès*.

Il est possible de voir dans cette analyse que ce sont les nouveaux manuels scolaires qui suivent cette organisation pour présenter les documents écrits et visuels. Cependant, il est louable d'affirmer que les manuels plus anciens à ce changement, peuvent aussi être interprétés dans cette même dynamique.

Dans la première partie de ce groupement, *Mythes et héros*, les manuels d'enseignement analysés nous présentent un éventail varié de la vision particulière du mythe et du héros. Par rapport aux thématiques qui intéressent ce travail de recherche, la gamme de documents est très variée.

Il est possible d'observer que pour le sujet concernant la Guerre Civile et le Franquisme, un de documents le plus évoqués est le film « la lenguas de las mariposas »[133], ainsi que le portrait de différents artistes, en évoquant ainsi leur vécu entre la Guerre Civile et le franquisme. De cette manière, il est très fréquent de trouver de documents sur Picasso, Dalí, Federico García Lorca, Luis Buñel et également de Dolores Ibárruri, plus connue comme « la pasionaria », et

[133] La lengua de las mariposas en français la langue de papillons, est un film espagnol de 1999, dirigée par josé Luis Cuerda. Ce film est inspiré d'une nouvelle en langue galicienne de Manuel Rivas « ¿ Qué me quieres amor ? ». L'histoire se situe en 1936 dans un village de Galice, dans les mois qui précédent la Guerre civile espagnole

bien évidement, Francisco Franco. Si bien, ces personnages célèbres sont les plus présentés dans les manuels scolaires, il y a également la présence de portraits de personnages inconnus, mais qui ont fait témoignage de leur expérience sous la Guerre Civil et sous la dictature de Franco. Ainsi, il semble important de mentionner, comme exemple, le portrait de femmes qui ont lutté pour leur droit pendant le Franquisme.

En ce qui concerne la présentation de documents sur les dictatures Latino-américaines, ceux-ci sont organisés, selon le manuel, en différentes unités. Elles peuvent être appelées: Rêves de liberté, Identité et mémoire, Rebelle = super héros? , Oublier ou se rappeler?, et Défense de penser...et de vivre?. Ces unités vont exploiter l'image de héros qui va défendre et lutter, parfois jusqu'à la mort, pour ses idéaux et pour sa liberté. Suivant cette idée, les manuels nous montrent le portrait de personnages célèbres, comme ils le font pour la Guerre Civile et pour le franquisme (en classe de seconde et de première). Parmi, ces personnages, il est possible de trouver Salvador Allende Gossens, Victor Jara[134], Luis Sepúveda, Isabel Allende, Eduardo Galeano, Pablo Neruda,...etc. En général, les manuels nous donnent une vision très littéraire de ces événements. Ils exploitent les documents écrits sur ces périodes historiques. Ces textes on été élaborés par des auteurs qui ont subi la répression dictatoriale ou bien, ils parlent de cette condition imposée.

Par rapport aux révolutions Latino-américaines passées et présentes, les manuels présentent comme *Mythes et Héros* les principaux protagonistes de deux grandes Révolutions vécues en Amérique latine; la mexicaine et la cubaine. La plupart de manuels nous montre, pour nous présenter la révolution mexicaine, l'image de Pancho Villa et d'Emiliano Zapata. Ainsi que des visages anonymes du mouvement zapatiste actuel. La révolution cubaine nous est introduite par le vecteur du *Che*, de sa vie et de sa lutte, à côté de Fidel Castro, contre l'impérialisme Américain. En autre, les textes scolaires font aussi le lien entre la révolution et la vie quotidienne des cubains sous le régime Castrista.

Les révolutions indigènes actuelles sont présentées par les manuels scolaires sous l'empreinte de trois personnages connus de ces mouvements en nous montrant trois visages: Nina Pacari,

---

[134] JARA Victor (1932-1973) fut un musicien, cantauteur, professeur, directeur de théâtre et membre du Parti communiste chilien. Il fut l'un des principaux soutiens de l'Unité Populaire et du président Salvador Allende. Ses chansons critiquent la bourgeoisie chilienne, contestent la Guerre de Viêt Nam, rendent hommage aux grandes figures révolutionnaires latino-américaines, mais aussi au peuple et à l'amour. Il fut arrêté par les militaires lors du coup d'Etat du 11 novembre 1973, il est emprisonné et torturé à l'Estadio Chile (qui se nomme aujourd'hui Estadio Victor Jara) puis à l'Estadio Nacional avec de nombreuses autres victimes de la répression qui s'abat alors sur Santiago. Il est assassiné le 13 septembre.

Rigoberta Menchú Tum et, finalement, Evo Morales[135]. Il est également important de mentionner qu'une nouvelle révolution est apparue dans certains manuels scolaires[136] entre les années 2005 et 2007. Cette nouvelle partie est dédiée au mouvement indigène Mapuche[137], qui se centre, plus précisément, entre le sud du Chili et le sud de l'Argentine. Ceci, nous montre que les manuels scolaires nous présentent, d'une manière assez variée, la réalité indigène actuelle dans les pays d'Amérique latine, en prenant comme source d'inspiration différents mouvements indigènes qui sont, peut-être, moins connus que ce qui ont été mentionnés précédemment. Ainsi, dans un seul manuel scolaire[138] apparaît le mouvement indigène des yamanas[139]. Cependant, ces mouvements indigènes n'ont pas un visage représentatif à qui on pourrait associer ces luttes. Ainsi, les manuels nous montrent ces « nouvelles » révolutions par de personnages anonymes.

La deuxième partie de cette organisation est appelé *Espaces et échanges*. Elle fait mention à la grande inégalité au niveau des développements. Aujourd'hui, le monde n'a jamais été aussi intégré, tant les liens de toute nature entre peuples et pays sont devenus étroits. C'est alors, dans ce sens-là, que les manuels nous montrent la situation actuelle de différents groupes d'indigènes. Ainsi, il est possible de voir que les mouvements indigènes se centrent surtout dans la lutte pour le territoire et pour une meilleure qualité de vie. Il est alors, possible d'apprécier que certains manuels vont mentionner la lutte pour le droit à l'eau en Bolivie, ou bien la lutte mapuche pour la terre au Chili.

La troisième organisation nommée *Lieux et formes de pouvoir* est intéressante pour notre travail de recherche, en ce qu'elle applique également les visions du contre-pouvoir. De même, il est possible de visualiser, dans les manuels scolaires, de sujets portant un discours sur le goût du pouvoir et sa résistance, la désobéissance civile, la guerre et le pacifisme, l'art et le pouvoir et finalement, la langue et le pouvoir. Suivant cette logique, les manuels

---

[135] PACARI Nina fut la première indigène à être ministre de l'Equateur. Puis, MENCHÚ TUM Rigoberta, de nationalité guatémaltèque, a eu le prix Nobel de la paix en 1992. Actuellement, elle vit exilée au Méxique et continue jusqu'à l'heure sa lutte en défense des droits des indigènes en Amérique Latine. Finalement MORALES Evo est le premier indigène à être élu président en Bolivie, sachant que les indigènes comptent avec plus du 80% de la population dans ce pays.

[136] Les manuels scolaires dont on fait référence sont : le manuel « Enlances » de la maison d'édition Bordas de l'année 2005 et 2007 et le manuel « Juntos » de la maison d'édition Nathan (toutes séries) de l'année 2007.

[137] Mapuche, littéralement signifie « peuple de la terre » en mapudungún, sont les communautés aborigènes de la zone centre-sud du Chili et de l'Argentine.

[138] Manuel scolaire « Nuevos Rumbos » de la maison d'édition Didier, Paris, 2004.

[139] Les Yamanas ou Yagans, sont un peuple amérindien qui habitait la partie sud de la grande île de Terre de Feu ainsi que les autres îles situées plus au sud, de l'autre côté du canal Beagle, jusque dans la région du Cap Horn, dans des territoires qui font aujourd'hui partie de l'Argentine et du Chili. Actuellement, en Terre de Feu, il n'existe qu'un seul membre de cette communauté qui habite à Villa Ukika, près de Puerto Williams quelques rares autres Yámanas sont dispersés dans d'autres endroits au Chili. En Argentine, on ne connaît que quatre personnes de cette ethnie à Río Gallegos. A partir de 1871, fut l'arrivée de « l'homme blanc » européen dans la région et celle-ci provoqua la disparition de ce peuple.

scolaires nous montrent l'art sous les régimes dictatoriaux et l'opposition établie par des artistes et écrivains. De même, certains manuels vont regrouper ces contenus dans des unités appelées, comme par exemple: Art, culture et pouvoir, Domination et État, Mobilité et culture, Esclaves...à vie? Ici, la résistance au pouvoir est présentée de façon différente pour le Franquisme, car les manuels n'hésitent pas à nous montrer des personnages célèbres et anonymes, afin de nous représenter cette lutte contre l'oppression. Les dictatures Latino-américaines vont être présentées surtout sous l'angle de personnages célèbres. Néanmoins, quelques manuels vont présenter quelques textes et des images de manifestations des mères de la place de mai à Buenos Aires, afin d'expliquer la dictature en Argentine et quelques images de manifestations de familiers des détenus disparus, afin de présenter la dictature au Chili.

En outre, il est possible de trouver dans cette organisation les contenus qui nous expliquent le passage d'un régime dictatorial à une démocratie. Dans ce sens, les manuels nous présentent différentes unités dans lesquelles se développe cette transition. Ces unités peuvent être appelées: Nation et nations? , Dictatures et transitions, Dictatures et démocratie.

La quatrième organisation appelée *Idée de progrès* fait mention au progrès et développement des technologies de pointe, d'une accélération des avancées scientifiques et techniques. Le programme d'enseignement conseille de travailler ce point sous différents angles comme : les effets du progrès sur le fonctionnement des sociétés, impact sur les codes de la communication, l'éthique du progrès et responsabilité, la vision diachronique des arts et des techniques, la notion de modernité et d'avant-garde dans les arts et l'illusion du progrès, les utopies.

S'il semble difficile de trouver le lien de cette organisation avec les contenus culturels étudiés dans cette recherche, il est néanmoins possible d'affirmer que l'usage de nouvelles technologies établissent une nouvelle manière d'avoir accès à l'information et, en même temps, la censure de celle-ci dans des pays où la liberté n'est pas à l'ordre du jour. C'est dans cette dynamique, que certains manuels scolaires nous présentent le rôle de l'internet à Cuba, tout en nous montrant la manière dont quelques cubains privilégiés se servent de ce dispositif.

### 6.3.1. La manifestation quantitative des contenus culturels dans les manuels scolaires de Première.

Dans les dix-neuf manuels scolaires analysés en clases de Première toutes séries, il a été possible d'apprécier la présence des contenus culturels tels que la Guerre civile, le

Franquisme et la résistance en Espagne, les dictatures et les révolutions dans les pays de l'Amérique hispanique est très importante. En 2002 beaucoup de ces textes scolaires commencent à traiter et à développer ces sujets. Cette analyse est présentée dans le tableau de l'annexe 5.

Nous constatons que dans les années 1999 seulement quelques pages étaient dédiées à l'étude des ces sujets. Ainsi, le manuel scolaire *Continentes*[140] inclut 4 pages afin de parler sur la réalité des cubains qui veulent rejoindre le Etats-Unis par mer. Le manuel met en relief les différences nord-sud, raison pour laquelle ; il est également possible voir 2 pages dédiées à l'étude des indigènes pour le droit à la terre. La vision que les manuels scolaires avaient des cultures hispaniques, avant de l'année 2000 était celle qui allait contre l'impérialisme américain et plus notamment dans son rôle joué dans la politique et économie à Cuba. Cependant, l'Histoire contemporaine espagnole n'était pas encore traitée pour donner une perspective plus avancée de la Guerre civile et du Franquisme. Nous observons que le nombre de page traitant ces sujets est inexistant, à différence de ce qu'on a pu voir dans les manuels scolaires en Seconde où ces sujets sont largement abordés et beaucoup plus articulés. Il semble intéressant de signaler également que la problématique cubaine est aussi traitée dans le même manuel scolaire en Seconde, mais vu sous l'angle de l'immigration et en doublant le nombre de pages (8 pages).

Dans les manuels édités dans les années 2002 le nombre de pages, traitant les contenus culturels qui nous intéressent se double. Ils commencent à parler à propos de la Guerre Civile et du Franquisme en Espagne, en utilisant comme vecteur la thématique de l'exile et de l'identité culturelle suite à un exil. D'ailleurs, ces sujets sont étudiés grâce à des documents de diverses sources, mais le plus utilisé est le texte littéraire qui conduit en ligne droite la pratique enseignante vers la méthodologie active.

En outre, les manuels s'aventurent à traiter des sujets politiques et sociaux vécus en Amérique latine durant les décennies précédentes. Ainsi, les dictatures telles que la argentine et la chilienne sont aussi évoquées dans une moyenne de 8 pages par texte scolaire. Ce qu'attire plus notre attention est le fait que ces événements soient aussi travaillés autour de textes littéraires ayant une double valeur, car d'une part, il y a la valeur esthétique, artistique et, d'une autre part, ils représentent une valeur symbolique, puisque les auteurs de ces textes ont souffert eux-mêmes la douleur de la torture et de l'exil.

---

[140] Manuel scolaire « Continentes », Paris, éditions Didier, 1999.

Par ailleurs, un autre élément intéressant à observer, dans les manuels scolaires analysés de l'année 2002, est l'importance grandissante donnée à la lutte indigène en Amérique latine. Nous constatons que ce sujet est présent dans trois manuels des cinq étudiés. Ceci représente en moyenne 8 pages par manuel, ce qui veut dire que le discours s'approfondisse quant à la compréhension des révolutions survenues dans cette région. Afin de citer un exemple, le manuel scolaire *Conéctate*[141] dédie 3 pages pour présenter la lutte indigène à la Paz (Bolivie) pour le libre accès à l'eau, ainsi que d'autres revendications menées par les peuples indigènes de l'Amérique du Sud. Toutes ces luttes vont à faveur de la préservation des ressources naturelles et du droit à la terre.

En outre, le manuel *Conéctate* présente en 5 pages le mouvement zapatiste au Mexique. L'importance que représente le mouvement zapatiste en Mexique et à l'international est indiscutable. Cependant, c'est la première fois qu'un manuel scolaire traite la lutte zapatiste avec une vision chronologique du mouvement, même s'elle reste encore superficielle. Ainsi, il est possible de visualiser des photos de Emiliano Zapata[142] en parallèle avec celle du Général Marcos[143] du mouvement zapatiste. Cette articulation montre bien la situation des indigènes au Mexique dès XIXème au XXIème siècle, toujours sous l'influence des pays puissants, notamment des Etats-Unis.

Nous constatons dans les manuels scolaires, les contenus culturels en Première augmente considérablement dans les éditions des années 2004, 2005, 2006 et 2007, pour ensuite revenir à une diminution de quasiment un 50% des pages qui avaient été dédiées à ces sujets. C'est le cas, par exemple de la stratégie utilisée par la maison d'édition Hachette éducation avec son manuel scolaire *¡Venga !* Ainsi, il est possible d'apprécier que dans le manuel édité en 2007, il y a quarante-six pages, sur deux cent cinquante, dédiées à l'étude de ces contenus ; dont seize pages pour traiter la Guerre civile et le Franquisme, sept pour parler des dictatures, surtout de la chilienne et de l'argentine et finalement, vingt-trois pages traitant des mouvements révolutionnaires ; plus concrètement la révolution cubaine menée par Fidel Castro et le « Che », la mexicaine représentée par le mouvement zapatiste et finalement, la

---

[141] Manuel scolaire « ¡Conéctate ! », Paris, Hatier, 2002.

[142] Emiliano Zapata : Fut l'un des principaux acteurs de la révolution mexicaine de 1910 contre le président Porfirio Díaz, puis de la Guerre civile qui suit le départ en exil de celui-ci en 1911. Zapata fut assassiné en 1919. Il est aujourd'hui une figure qui rappelle la lutte pour les droits des paysans et des indigènes.

[143] Le sous-commandant Marcos : Est un militant altermondialiste mexicain qui a été le prote parole de l'Armée Zapatiste de Libération Nationale (EZLN).

groupe armée révolutionnaire de Colombie FARC[144]. Il est donc possible de constater que le manuel met en parallèle la lutte indigène avec des actes terroriste et la guérilla colombienne. Ainsi, il guide le regard qu'on peut avoir des certains processus de revendications des droits indigène face à l'oligarchie politique de certains pays. D'ailleurs, le manuel dans la séquence 11 présente aux militants que, dû à leur engagement idéologique, ont choisi de prendre des mesures liées au terrorisme. De cette manière, le manuel met en rapport direct les actes terroristes avec la lutte indigène, sans vraiment faire une révision des vrais enjeux politico-historique de ces évènements. L'illustration semble simpliste car d'une part, sans enlever un certain degré de vérité à ce propos, est reproductif du discours qui portent les institutions politico- judicaires des pays où ces actes ont eu lieu, sans ayant une distanciation des discours propagandistes. Et d'une autre part, est réducteur puisque le texte scolaire, dans aucun cas guide une ligne critique et réflexive, car il manque d'éléments pour y arriver. Ainsi, son seul but est de créer une seule perception et représentation des enjeux de la lutte indigène, pour aller simplement à la demande institutionnelle quant à la création des valeurs communs.

Cependant, quelques années plus tard en 2011, la maison d'édition change complétement de ligne éditoriale face à ces contenus en leur dédiant seulement dix-sept pages en total. Donc, la Guerre civile est traitée par vecteur des personnages féminins célèbres telle que Dolores Ibárruri[145] et par des personnages anonymes dont leur implication et lutte a été essentiel pour le déroulement des événements. Puis, sous la même logique, le manuel explique en quinze pages la transition en Espagne ; période qui va de la mort de Franco (1975) à la démocratie en Espagne (1982), en passant par la Constitution de 1978.

D'un autre côté, ni les dictatures latino-américaines, ni les luttes indigènes ne sont pas présentées dans ce manuel. La révolution cubaine est traitée de manière assez superficielle à travers l'image qui a aujourd'hui le commandant « Che » Guevara, par conséquent 2 pages sont dédiées à l'étude de ce personnage.

Nous constatons que dans les manuels scolaires de Première, l'évolution des contenus culturels est respectueuse des prescriptions institutionnelles. Dans le cadre, du nombre de pages dédiées à ces contenus, il est pertinent d'affirmer qu'il varie selon les années et la

---

[144] FARC : Les Forces Armées Révolutionnaires de Colombie sont la principale guérilla d'idéologie marxiste impliquée dans le conflit armé colombien. A l'origine de sa création, ce sont les paysans réunis afin de lutter pour le droit de la terre et pour la répartition juste de la richesse et des ressources du pays.

[145] Dolores Ibárruri : Connue sous le nom de La Pasionaria et aussi pour son fameux slogan ¡No pasarán! Elle encouragait les Républicains lors de la Guerre civile et fut secrétaire générale du Parti Communiste entre 1942-1960 et présidente de ce parti entre 1960- 1989.

maison d'édition. Nonobstant, l'articulation de ces contenus au niveau de documents (images, textes, photogrammes, etc) ne change pas radicalement d'un manuel et d'un autre. La ligne d'orientation est presque la même parmi les maisons d'éditions, sans vraiment changer et innover la présentation de ces contenus.

### 6.3.2. Manuels scolaires d'espagnol en Terminale.

Le tableau présenté dans l'annexe 3 reflète la présence, dans les manuels scolaires en Terminale séries générales et technologiques, des contenus culturels portant un discours sur la Guerre Civile espagnole, le Franquisme et les dictatures et révolutions Latino-américaines.

La particularité de l'enseignement de l'espagnol en classe de Terminale toutes séries repose sur une vision plus élargie et vaste du monde hispanique. Cette vision comprend, surtout, une identité à la fois une et plurielle. D'ailleurs, le programme scolaire présente un « rapport au monde » représentant en même temps ; une unité, une dualité et une multiplicité. Comme on l'a déjà mentionné dans la partie concernant les programmes scolaires, en classe de Terminale les thèmes développés correspondent aux institutions, aux facteurs de cohésion, aux symboles et emblèmes, à quelques ouvrages de référence, aux caractéristiques et spécificités identitaires, aux représentations de soi et des autres, et aux différentes politiques d'intégration.

Le programme d'enseignement de l'espagnol en classe de Terminale articule les contenus culturels en quatre thèmes : les interdépendances politiques, les interdépendances économiques, les interdépendances sociales et les interdépendances culturelles.

Suivant cette organisation, est possible de voir que les textes scolaires présentent l'Espagne d'un point de vue historique. Ces ouvrages mènent une analyse de la Guerre Civile et du Franquisme, de même que ses causes et ses conséquences. En ce qui concerne les pays Latino-américains, les manuels présentent les contenus culturels sous un angle politique, culturel et sociaux. C'est dans cette dynamique, qu'il est possible de voir les sujets traitant sur les dictatures, l'oppression, l'exil, les victimes et leur lutte. A la différence des manuels scolaires en Première traitant sur les mêmes sujets, ici il est plus facile de trouver des témoignages de personnages anonymes qui expriment leur vécu sous les régimes dictatoriaux. C'est le cas, par exemple, du manuel ¡Conéctate! , de l'éditeur Hatier en 2003, qui présente quelques conséquences des dictatures dans la vie de certaines personnes. C'est donc par le vecteur générationnel et par quelques aspects biographiques que les discours à propos de ces sujets sont abordés. Nonobstant, la présence des personnages célèbres est toujours d'actualité dans les textes de Premier, car ils sont le visage représentatif et reconnu des évènements ici

évoqués. La présence donc des visages mondialement connus permet d'approfondir plus sur l'expérience de ces évènements. Ils se placent comme en étant des piliers d'inspiration lorsqu'il tient place d'évoquer les idées de liberté, Droits humains et, bien entendu, d'expression artistique. Ainsi, il est possible de trouver dans un grand nombre de manuels scolaires analysés (1998 - 2008) que les ressources artistiques et littéraires sont souvent utilisées, afin de donner un aperçu des conséquences des diverses formes d'oppression.

En outre, il est également possible d'apprécier que certains manuels scolaires nous présentent une vision des certains conflits sociaux et ethniques, tel que la lutte indigène passée et actuelle. Ainsi, la révolution mexicaine est mise à l'examen avec le mouvement zapatiste, ainsi que la révolution cubaine. Cependant, beaucoup de notions culturelles se répètent en classe de Première et en Terminale. C'est pour cela qu'il est possible de trouver, dans les textes scolaires, des unités appelées : Art et pouvoir, Mémoire des dictatures, Pouvoir et liberté, entre autres. Cette spirale se situe comme une continuité cohérente de ces faits historiques, sociaux et culturels. Elle permet de mieux les comprendre et de mieux s'interroger sur les conséquences présentes qu'ils ont occasionnées dans les pays étudiés en classe d'espagnol au lycée. De cette manière, la sensibilisation passe par le fait de connaître et de se mettre à la place des personnages qui ont influencé le milieu artistique et culturel, tout en étudiant simultanément, les œuvres qu'ils nous ont légués. De cette manière nous citons, sous forme d'exemple, le manuel scolaire ¡Anda! de l'éditorial Nathan 2003. Ce manuel présente la notion de pouvoir en parallèle de celle d'Art ; de cette façon les représentations que le manuel fait et veut transmettre du pouvoir sont multiples, mais aussi contradictoires, raison pour laquelle il met en relief et en comparaison les manifestations du pouvoir politique et du pouvoir créatif, celui de l'art. Le manuel oriente la réflexion de voir l'art autant que contre-pouvoir ou comme un rappel de la conscience collective. Cette articulation est visible car l'ouvrage scolaire dans sa quatrième unité qu'il appelle « Art et pouvoir », montre l'art comme moyen de libération en période de dictature. L'opposition que l'art représente est traitée pour créer une sorte de conscience citoyenne à propos de la valeur de liberté. Ainsi, le manuel explique sous différentes formes cette valeur. D'une part, il présente les idéaux quant à la manifestation de la liberté de presse et bien entendu, le droit à pouvoir s'opposer à toute forme de pouvoir unique ou d'oppression. Nous constatons que ce manuel traite la Guerre civile et le Franquisme en Espagne, les dictatures survenues en Amérique latine, ainsi que les révolutions indigènes dans les mêmes unités. De ce fait, ces événements sont organisés autour de notions (comme l'institutionnalise les programmes d'enseignement). Donc, le plus

important pour le manuel c'est de guider la réflexion sur le rôle de l'art et du pouvoir (unité 4) et du prix de la liberté (unité 5), de cette façon l'étude des évènements historiques, politiques et sociaux n'est qu'un prétexte, permettant ainsi de donner un aspect plus attractif (pour l'enseignant et pour les élèves) de la notion étudiée. Cependant, nous observons que le manuel scolaire présente aussi la Guerre civile espagnole et le Franquisme sous une nouvelle approche ; celle de l'immigration. Il est donc possible d'observer que ce texte scolaire développe toute une unité autour de l'immigration, non seulement des latino-américains allant vers les États-Unis ou les pays développés, mais aussi des milliers d'espagnol quittant l'Espagne pour fuir la Guerre civile et du Franquisme. Ainsi, il semble important de faire un parallèle entre les raisons et les conditions d'immigration des espagnols lors de ces évènements-là et celles expérimentées par les exiles et immigrants latino-américains. Cette thématique sera traitée deux ans plus tard, en 2005 par un autre manuel scolaire nommé « Nuevos Rumbos » de l'éditoral Didier. Ici, les événements sont articulés autour de deux grands dossiers ; d'une part, l'Espagne et, d'une autre part l'Amérique. Ainsi, dans le dossier qui correspond à l'étude des contenus culturels traitant l'Espagne, développe une sous partie traitant sur l'immigration. Pour y arriver, il évoque l'immigration et le vécu de plusieurs personnes espagnoles fuyant de la Guerre civile et de l'oppression du Franquisme. Le dossier est évoqué par le vécu des personnes anonymes ou par la voie d'ouvrages littéraires et cinématographiques. C'est dans ce sens que le texte scolaire présente l'affiche du film ¡ Ay Carmela ![146] afin de traiter la cruauté des franquistes lors de la Guerre Civile et de la période Franquiste ou celui du film *« Las bicicletas son para el verano »*[147], afin de relater le destin de plusieurs familles bourgeoises pendant la Guerre Civile.

En outre, nous constatons que parmi les contenus culturels travaillés dans les manuels scolaires portant un intérêt pour ce dossier de recherche, est la thématique de l'exil. Nous constatons que ce sujet apparaît aussi dans le premier manuel de classe Terminale analysé

---

[146] *¡ Ay Carmela !* ou *« El paso del Ebro »* c'est un refrain et un des titres d'une chanson populaire née en 1808 dans la guerre d'indépendance espagnole contre Napoléon 1er. Elle est reprise plus tard par les soldats républicains et par les volontaires des Brigades Internationales pendant la Guerre Civile (1936-1939) avec notamment sa variante Viva la Quince Brigada. Elle est aussi le titre d'une pièce de théâtre de José Sanchis Sinisterra écrite en 1986 et créée en 1987. En 1990 le cinéaste Carlos Saura dirige la version cinématographique, avec Carmen Maura et Andrés Pajares. L'action se déroule en 1938 pendant la Guerre Civile espagnole dans une salle de théâtre de Belchite, en zone nationaliste. Carmela et Paulino, un couple de comédians ambulants, se sont égarés hors des lignes républicaines et nazies. Assistent aussi à la représentation des brigadistes prisionniers qui seront fusillés le lendemain matin.

[147] *« Las bicicletas son para el verano »* ou *« Les bicyclettes sont pour l'été »* est un film espagnol réalisé par Jaime Chavarri en 1984. C'est une adaptation de la célèbre pièce de Fernando Fernán Gomez. L'histoire se centre en pleine Guerre civile, à Madrid, Dolores et Luis vivent au jour le jour auprès de leurs enfants, d'une bonne charmeuse et de leurs voisins. A la famine due à la guerre s'ajoute un nouveau malheur : Manolita, la fille ainé, qui veut devenir actrice, annonce un beau jour qu'elle est enceinte. Son frère, Luisito, attend toujours la bicyclette que son père lui a promis s'il réussit ses examens. Mais la guerre se prolonge emportant sur son passage les illusions et les projets de chacun.

comme dans le dernier. De cette manière, le texte scolaire « Gran Vía » de 1998 de la maison d'édition Didier, offre une étude des dictatures latino-américaines sous l'étude de l'exil de personnes ayant une idéologie différente à celle mandatée par les régiments dictatoriaux. Ainsi, plusieurs textes scolaires parlent de l'expérience d'artistes, écrivains, cinéastes, entre autres ; toute en mettant en relief l'expérience d'exil, le plus souvent vers les pays européens. D'ailleurs, le manuel scolaire ¡ Conéctate ! de 2003, de la maison d'édition Hatier, présente aussi ce thème articulé dans une unité appelée *L'exile*. Le but est d'étudier, tel que le manuel ultérieur, la situation d'exil en dictature s'inspirant de l'expérience et de l'œuvre des personnages célèbres. Cependant, le manuel élargie le sujet en traitant la période de la Guerre civile et du Franquisme et des dictatures latino-américaines pour donner une approche beaucoup plus globale de ces événements.

L'étude des textes littéraires autour de ces sujets se place au centre de la médiatisation pédagogique guidée par le manuel scolaire. Ainsi, la valeur portée par les écrivains et par leurs oeuvres est largement reconnue par le texte d'enseignement. En d'autres termes, le manuel scolaire met en valeur ces ressources, ainsi que leurs auteurs et en même temps, c'est cette articulation qui donnera au manuel scolaire notoriété et valeur didactique.

### 6.3.3. La manifestation quantitative des contenus culturels dans les manuels scolaires de Terminale.

Nous constatons, suivant l'analyse des manuels scolaires en classe de Terminale (toutes séries) que les outils qu'y apparaissent correspondent à la Méthodologie Active, car il est possible d'apprécier une approche globale du texte littéraire et, bien entendu aux aspects culturels des pays hispanophones. Ainsi, nous constatons que dans l'année 2003, il y a une forte présence des manuels scolaires exploitant le texte scolaire comme approche culturelle. Nous citons comme exemple, le manuel scolaire « En primera línea » (toutes séries) de 2003 de la maison d'édition Hachette Education. Il présente autour de quinze pages les contenus qui intéressent ce travail de recherche. L'usage des textes littéraires est l'outil central de cet ouvrage scolaire, ainsi la Guerre civile et le Franquisme en Espagne sont étudiés dans l'unité 2 nommée « Le monde en question » ; auprès de six pages sont consacrées à l'étude des devers textes (poèmes, pièces de théâtre, comptes, entre autres). Parmi les ressources littéraires présentes dans cette séquence, quelques poèmes et pièces de théâtre écrites par Federico García Lorca font à nouveau leurs apparaissons. La pièce que théâtre « Bodas de Sangre » est également présentée dans ce manuel scolaire. D'ailleurs, le contenu des dictatures survenues en Amérique latine est aussi évoqué dans la même unité autour de deux

pages. De ce fait, le manuel traite l'étude des dictatures à partir de quelques textes écrits par des auteurs qu'évoquent ces événements. Cependant, à différence du sujet de la Guerre civile et du Franquisme, le manuel scolaire développe une troisième unité nommée « Jour à Jour ». Ici, le manuel présente en trois pages d'autres éléments concernant les dictatures latino-américaines. Le but de cette unité est d'approfondir un peu plus sur les représentations iconographes de ces périodes. Ainsi, il est possible de voir des photos, caricatures, paroles de chansons, entre autres. Le texte scolaire met en parallèle les images, afin de guider la réflexion et donner quelques pistes de comparaison entre les différentes dictatures.

En ce qui concerne les révolutions, le manuel scolaire travaille également le sujet dans l'unité 2. Ici, le monde contemporain se questionne à partir des mouvements révolutionnaires, notamment celui concernant le mouvement zapatiste au Mexique. Le manuel scolaire développe dans quatre pages ce mouvement dans l'actualité, mais aussi dans son origine avec la Révolution mexicaine. Le manuel met en parallèle les deux chronologies, tout en mettant en comparaison une photo d'Emiliano Zapata et une autre du général Marcos, ainsi que deux photos des personnes anonymes (femmes, enfants et hommes) appartenant au mouvement EZLN[148]. Le but de cette deuxième unité est de travailler autour de deuze pages une compréhension du monde hispanique actuelle dans son « rapport au monde » ; c'est-à-dire à travers de l'interdépendance des nations, ayant comme but de sensibiliser et réfléchir à la nature et aux conséquences d'un phénomène qui confirme la pleine intégration du monde hispanique dans les autres pays du monde.

En outre, nous constatons que ce manuel scolaire et le manuel scolaire Ritmos de classe de Première 2005 de la même maison d'édition, utilisent tous les deux les mêmes textes littéraires, donc les mêmes approches quant à la médiatisation des contenus culturels. Cette économie de ressources pédagogiques nous fait comprendre les enjeux portés par les maisons d'éditions quand, d'une part, aux droits d'auteurs et au droit à l'image ; raison pour laquelle les éditoriales s'en servent et recyclent presque les mêmes textes et images. Mais d'une autre part, ces enjeux font allusion à la stratégie d'édition portée à la viabilité économique d'un manuel scolaire. Cependant, le nombre de pages que le manuel Ritmos de Première dédie à ces sujets culturels est beaucoup plus conséquent (trente une page contre quinze pages) ; ceci

[148] EZLN : Ces sont les sigles de l'Armée Zapatiste de Libération Nationale. C'est un groupe révolutionnaire politico-militaire insurgé basé au Chiapas, l'un des états le plus pauvre du Mexique avec une forte population d'indigènes et paysans. EZLN affirme représenter non seulement les droits des populations indigènes, mais aussi de toutes les minorités délaissées par ce pays, étant depuis ces dernières années une importante puissance économique en termes de PIB. L'organisation de l'EZLN est devenue pour certain un symbole de la lutte altermondialiste.

ayant pour but de correspondre le plus possible aux nouveaux programmes d'enseignement. Cette idée de recyclage et de stratégie d'éditorial peut se confirmer avec un autre exemple ; cette fois-ci, à travers de la maison d'édition Didier.

Nous constatons suite à cette analyse, que dans l'année 1998, l'édition d'un nouveau manuel scolaire appelé *Gran Vía*. Ce manuel développe ces contenus culturels en quarante-quatre pages dont, quinze pour la Guerre civile et le Franquisme, quatorze traitant sur les dictatures en Amérique latine et quinze pour les révolutions et rebellions dans cette région. Ainsi, suite aux nouveau programmes, l'éditorial Didier change sa stratégie d'édition tout en modifiant le nom du manuel, mais en gardant quelques facteurs clés quant à la médiatisation de ces contenus culturels. Le manuel Gran Vía, présente la fin du Franquisme autour de la transition entre la dictature et la démocratie, et entre la Monarchie et la République. Cette articulation, est aussi manifestée dans les manuels scolaires édités dans l'année 2000 et 2003. Suivant cette analyse, nous constatons également que la maison d'édition Didier, en répondant aux nouvelles prescriptions d'enseignement, présente le même manuel scolaire dans l'année 2000 et 2003. Ce nouveau manuel appelé Continentes, développe ces contenus culturels autour de trente-huit pages dans les deux éditions. Deuze pages traitant l'Espagne du XXème siècle, dans lesquelles les deux manuels présentent un dossier qui guide l'étude du Franquisme et de la période de transition démocratique. Ainsi qu'une unité qui expose l'Amérique du XXème siècle, dans laquelle huit pages sont dédiées pour parler des dictatures et des prisonniers de guerre et dix-huit pages traitant de la révolution mexicaine et cubaine. Nous constatons également que les documents présentés pour médiatiser ces sujets sont les mêmes dans les deux manuels scolaires.

Nous observons que le manuel *Gran Vía*, s'adapte à la demande du programme d'enseignement mis en place en 1998. De ce fait, l'étude de l'Espagne centre sa chronologie dès 1975 jusqu'à nos jours et l'étude des pays Latino- Américains se focalise donc, de 1898 à nos jours. Par contre, le manuel Continentes dans les deux éditions, veut prendre une forme nouvelle qui serait plus pertinente pour le nouveau programme d'enseignement du 2004-2005. Par ailleurs, il est possible de constater que la maison d'édition Didier édite un nouveau manuel scolaire en 2005 appelé *Nuevos Rumbos*, lequel maintient à peu près le même nombre de pages dédiées à ces contenus culturels, dont son analyse sera mentionnée ultérieurement.

En outre, nous il est possible d'observer que dans une grande quantité de manuels scolaires analysés et édités en 2003, les pages dédiés à l'étude des pays Latino-Américains sont supérieures de celles dédiées à l'Espagne. De ce fait, il est possible de faire allusion au

manuel scolaire « Así es el mundo » de la maison d'édition Belin édité en 2003. Ce texte scolaire consacre soixante-une pages aux contenus culturels intéressant ce dossier de recherche sur un total de 207 pages. Ainsi, le manuel présente la Guerre civile et le Franquisme en Espagne en douze pages, les dictatures en Amérique latine en dix-huit pages et finalement, l'étude des révolutions latino-américaines en trente-une pages.

Ce manuel scolaire fait une division en deux parties des contenus culturels. Ainsi, une première partie est consacrée à l'étude de l'Espagne dans le monde, et une deuxième partie vise donc l'étude des pays latino-américains. Cette deuxième partie est appelée *Pays Américains*. Ici, on évoque les régiments dictatoriaux surtout en Argentine et au Chili, et les enjeux généraux de la vie politique dans la région. Les contenus évoqués sont : la guérilla en Colombie, le mouvement zapatiste au Mexique et la révolution cubaine. Nonobstant, nous remarquons que cette vision est assez superficielle, puisqu'elle ne permet pas de prendre connaissance de toutes les causes et les conséquences de ces révolutions, ce que laisse croire que l'approfondissement de ces contenus est géré exclusivement par l'enseignant. C'est lui que guidera plus en détails la compréhension de ces contenus, dû à leur importance dans le monde d'aujourd'hui.

Le texte scolaire qu'on vient de citer, montre bien la proportion donnée par les manuels à l'étude des révolutions latino-américaines. Les révolutions les plus évoquées par les manuels édités en 2003, sont la révolution mexicaine et le mouvement zapatiste actuel et la révolution cubaine. Cependant, à partir de 2005 un nouveau contenu culturel fait son apparaissons dans les manuels scolaires en Terminale, il s'agit des mouvements indigènes, autre que celui du mouvement zapatiste. Ainsi, il est possible de voir dans les textes scolaires édités en 2005 et 2006 plus de documents traitant sur les revendications indigènes.

Le manuel scolaire *Nuevos Rumbos* (2005) de l'éditorial Didier, consacre dix-huit pages à l'étude des révolutions en Amérique latine. La nouveauté de ce manuel est l'évocation de la révolution et les revendications indigènes dans les pays d'Amérique du Sud et ceux d'Amérique Centrale. Cependant, la vision de revendication est orientée par l'action réalisée par Ernesto Guevara (le « Che »), afin de guider la réflexion sur la notion « Mythe et Héros ». D'ailleurs, ce choix de document, permet à mieux comprendre la dynamique d'éditorial évoquée antérieurement, puisqu'il y a une répétition d'image et de textes entre ce manuel et les autres édités par la même maison d'édition, mais cette fois-ci dans les classes de Seconde et de Premier.

Par ailleurs, les revendications et les révolutions indigènes travaillées dans ce manuel scolaire se croisent avec les contenus culturels correspondants aux dictatures survenues dans le continent Américain. Cette articulation semble intéressante, car elle permet de mieux comprendre le contexte, les causes et conséquences de ces revendications. Raison pour laquelle, ce manuel met en parallèle la dictature au Nicaragua[149] et celle de Panamá[150] avec les révolutions indigènes dans ces deux pays. L'orientation donnée par ce manuel est celle de la compréhension de l'scène politique dans la région centrale du continent, tout en expliquant la politique interventionniste des Etats-Unis dans le destin politico-social de ces pays.

En 2006, suite à l'implémentation des nouveaux programmes, il est possible d'apprécier une augmentation du nombre de pages dédiées aux contenus culturels traitant les révolutions latino-américaines. Nous citons, par exemple ; le manuel scolaire *Enlaces* de la maison d'édition Bordas édité en 2006. Ce manuel d'un total de deux-cent quatre pages, dédie quatre pages pour évoquer la Guerre Civile et le Franquisme et huit pages pour évoquer quelques aspects des dictatures dans le continent Américain. Cependant, vingt-six pages sont dédiées à l'étude des révolutions et revendications indigènes dans la zone. Ces pages sont reparties en deux unités ou thèmes (organisation utilisée par le manuel). Ainsi, le quatrième thème appelé *« conflits enracinés »* développe, en grandes lignes, quelques facteurs des revendications indigènes et de la lutte zapatiste ; ce dernier à travers de portraits des femmes. Cette caractéristique sera de plus en plus développée par les manuels dans les années à venir. Ainsi, l'image d'héros sera aussi présentée et exploitée par le portrait des femmes et non pas seulement par le vécu d'hommes comme c'était le cas auparavant. Cette parité, est un réel progrès quant à l'image qu'on veut faire apprendre des femmes et d'hommes au pouvoir et

---

[149] Les Somoza étaient une influente famille de Nicaragua, devenue dynastie politique. Cette influence s'exerça pendant quarante-trois ans sur la vie politique du pays. En 1936, c'est le début d'une dictature, c'est le début d'une dictature qui dura près de 45 ans. Soutenu par les Etats-Unis, Somoza diminua la dépendance du Nicaragua notamment vis-à-vis de l'exportation de produits agricoles en développant l'agriculture, ainsi que l'élevage et production minière. Il accumulait une énorme fortune personnelle en s'appropriant des vastes terres cultivables et plusieurs industries qui appartenaient, pour certains, à des opposants politiques qu'il a fait exiler. Lorsque le FSLN (Front Sandiniste de Libération Nationale) mit au terme à la dictature, le Nicaragua était dans un piètre état. Plus de 50.000 morts furent constatées. Le reste de la population a toujours été toujours été gardée dans l'ignorance avec un taux d'analphabétisme de 50%. Finalement, la fuite de Somoza avec les coffres de l'Etat laissèrent le pays avec peu de ressources matérielles.

[150] La dictature de Panamá a eu comme protagoniste le commandant en chef des Forces armées de Panamá, Manuel Noriega. Il était l'agent de la CIA et des services cubains, tout en relayant le trafic de la cocaïne colombienne. Les relations avec Washington se détériorent encore plus à la suite de l'annulation de l'élection présidentielle de mai 1989 et à l'auto-désignation de Noriega en tant que président. Celui-ci déclara alors « l'état de guerre » envers les Etats-Unis. Le président américain Georges H. W. Bush, prit alors pour prétexte l'exécution d'un soldat américain par des soldats panaméens pour ordonner l'invasion de Panamá le 20 décembre 1989, dans le cadre de l'Opération Just Cause. Les pertes militaires de deux côtés furent minimes, mais elles entraînent plusieurs centaines de morts civiles et l'exode d'un moins 20.000 personnes. Manuel Noriega fut condamné en 1992 à 40 ans de prison ferme. Il décéda à Panamá à cause d'un tumeur au cerveau le 29 mai 2017.

dans la lutte sociale. De cette façon les manuels montrent tous les acteurs de ces luttes et revendications, tout en élargissant les possibles identifications chez l'enseignant et chez les étudiants.

Dans le même titre que le quatrième thème, le cinquième appelé *« Migration »*, manifeste les difficultés vécues par de nombreux cubains essayant de partir de l'île en quête d'un meilleur futur. De cette manière, le manuel montre la dynamique du rêve puisque, d'une part il guide la réflexion du rêve menée par la révolution cubaine et de la non dépendance et intervention des Etats-Unis à Cuba, mais aussi dans d'autres régions du monde.

Cette idée de liberté conduite par les révolutionnaires, a servi à causer la lutte des droits, l'insurrection de plusieurs groupes d'indigènes et de plusieurs mouvements sociaux, ainsi que l'indépendance de plusieurs pays en Afrique[151] ; eux-aussi soumis à la force colonialiste des certaines puissances européennes. Ainsi, l'idéologie de liberté et d'égalité de droit pour les peuples le plus démunis est un des piliers fondateurs de la révolution cubaine.

D'autre part, le manuel scolaire oriente, en même temps, une vision contradictoire du rêve cubain. De ce fait, il place au centre du cinquième thème, une sub-unité nommée *« sortir de Cuba »*. Ici, le rêve de liberté mené par la révolution, est devenu pour certains cubains un vrai cauchemar, tout en mettant en relief l'exacerbation d'une autre chimère ; celle du *« rêve américain »*. Ainsi, le manuel présente l'idée du rêve américain guidée par l'image de liberté économique que cette puissance mondiale a su propagée tout au long de son Histoire

---

[151] Le dégel des relations entre Cuba et les Etats- Unis témoigne du poids actuel des héritages de la Guerre froide. Et pour cause. La relation entre les deux pays était non seulement fondamentale en Amérique mais aussi en Afrique. Aussi bien diplomatiquement que militairement, Cuba a joué un rôle non négligeable en Afrique pendant la seconde moitié du XXe siècle et c'est en Afrique australe en particulier que Cuba a pesé le plus dans la balance géopolitique de la région. Ainsi, non contents d'inspirer des révolutionnaires dans de nombreux pays, Cuba offrait son aide à ceux qui se battaient contre des régimes ennemies. Cette aide prenait la forme d'armes, de formation militaire, d'aide financière et organisationnelle avec par exemple la tenue du 7e congrès du partie communiste sud-africain à Cuba en avril 1989.

Cuba, avec le soutien de l'URSS, était l'un des belligérants essentiels en Afrique. Ce phénomène illustre bien comment la Guerre froide était menée indirectement par les Etats-Unis et l'URSS par pays interposés. Par exemple, dans son journal du Congo, Che Guevara raconte comment les Cubains et lui-même étaient impliqués dans la rébellion « Simba » au Congo-Kinshasa en 1964. En envoyant des instructeurs militaires, Fidel Castro espérait instaurer une guérilla du même type que celle que Cuba avait connue. Même si cette opération s'est avérée un échec, ce soutien est devenu très symbolique de la détermination de Cuba d'exporter la révolution à travers le monde. C'est aussi militairement que Cuba a fait la différence en Afrique australe. En battant les armées de l'Afrique du Sud, les 50.000 soldats cubains ont réussi pendant les années 1980 à favoriser l'émergence d'un régime communiste dans l'ancienne colonie portugaise de l'Angola. La bataille de Cuito Cuanavale symbolise cet engagement militaire cubain et encore aujourd'hui le gouvernement de l'Afrique du Sud la considère comme le début de la fin de l'Apartheid.

Avec l'entremise des Etats- Unis de Ronald Reagan, Cuba, l'Angola et l'Afrique du Sud ont signé en décembre 1988 des accords tripartites qui mirent fin au conflit. Presqu'un an avant la chute du mur de Berlin, c'était la fin de la Guerre froide en Afrique. Grâce a ces accords, les soldats cubains rentraient chez eux et la Namibie toujours sous le joug sud-africain obtenait son indépendance. L'Afrique du Sud n'était plus qu'entourée de régimes ennemis qui avaient donné le droit de vote à toute leur population. De ce fait, les jours de l'Apartheid étaient comptés.

contemporaine. Le texte scolaire exploite quelques documents (textes, images, … entre autres) évoquant la vie des immigrés cubains aux Etats-Unis, ainsi que le voyage dangereux qu'ils doivent faire, afin de parvenir à atteindre ce rêve de liberté. Le paradoxe présenté par le manuel scolaire est donc la réflexion autour du rêve et du cauchemar, car nous savons que la vie menée par les immigrées dans leurs pays d'accueil n'est pas du tout celle qu'ils avaient rêvé d'avoir.

Cette migration cubaine est évoquée également dans d'autres manuels scolaires, suivant la même logique et stratégie d'édition que le manuel précédant. Comme par exemple, le manuel scolaire *« Así es el mundo »* de la maison d'édition Belin de 2006 d'un total de deux-cent vingt-trois pages, dédie trente-six pages à l'étude des révolutions latino-américaines. Ces pages sont reparties en plusieurs unités, toutes celles-ci regroupées dans une seule partie nommée *« Monde Américain »*, car le manuel organise tous les contenus culturels en deux grandes parties. D'une part, le manuel présente une grande division appelée *« Espagne dans le monde »* et d'une autre, il y la division pour traiter les sujets concernant les pays du continent Américain nommée *« Le monde Américain »*. Nous avons déjà constaté que la maison d'édition Belin a comme logique d'éditorial d'organiser et de placer les contenus culturels en deux blocs bien distincts, représentant chacun un continent, une identité distincte et, bien entendu, une évolution chrono-historique différente. Même si, ces deux piliers composants de la culture hispanique entrent constamment en synergie, le manuel présente l'Espagne et l'Amérique latine en opposition et en confrontation. Cette organisation a pour finalité apparente de faciliter l'étude, la compréhension et la médiatisation des contenus culturels. Cependant, nous prenons cette organisation culturelle, assez simpliste puisqu'elle ne permet pas de comprendre les vraies dynamiques conduites par l'Espagne et par les pays Latino-Américains lors de la Guerre Civile, le Franquisme en Espagne, ainsi que les dictatures et révolutions survenues en Amérique et de la façon dont chacune a eu et a une incidence sur l'autre.

La révolution cubaine est présentée dans la douzième unité appelée *« Conflits et frontières »*, dans laquelle le manuel guide l'étude des cubains qui quittent l'île et les autres qui y restent. Il semble important de mentionner que le programme d'enseignement instauré en 2004-2005 développe une notion nominée *Conflit.* Cette notion de *Conflit*, organise l'étude et la compréhension d'une problématique sociale qui est, en même temps, en émergence et conflictuelle. Cette problématique est causée par une plus grande mobilité de la main

d'œuvre, par l'éveil ou réveil de consciences ethniques et par le tracé des frontières. Nonobstant, nous constatons, grâce à l'analyse des manuels scolaires de classe de Terminale qu'un grand nombre de ces textes scolaires ont orienté une unité autour de la migration cubaine vers les Etats-Unis. Par contre, aucun manuel scolaire n'a traité la migration des mexicains ou des centre-américains vers les Etats-Unis. Phénomène qui laisse comprendre que cet exode cubain, présenté par les manuels scolaires met en contradiction, tel comme on l'avait mentionné précédemment, les idéologies et la vision de liberté qui ont caractérisé la Révolution Cubaine.

En outre, le manuel scolaire *« Así es el mundo »* oriente l'étude des dictatures latino-américaines autour de trente pages, toutes elles organisées dans la sixième unité appelée *« Oppression et exclusion »*. Ici, le texte scolaire montre quelques aspects des dictatures, notamment celle de Pinochet au Chili et celle de Videla en Argentine. Le contenu culturel est travaillé à travers de quelques textes et images. Cependant, le manuel présente également le film *Machuca*[152], afin de traiter la dictature chilienne à partir d'une œuvre cinématographique, mais aussi, en même temps, parler du vécu du cinéaste lorsque le coup d'état de 1973 a eu lieu. Ce film autobiographique du cinéaste, s'exploite en classe d'espagnol en France ayant cette double valeur didactique.

Par ailleurs, la dictature est aussi étudiée à travers de textes littéraires. C'est le cas, des textes écrits par des écrivains, journalistes, chanteurs et poètes chiliens et argentins ayant vécu la répression et l'oppression des dictatures. Ainsi, nous trouvons des textes de Luis Sepúlveda, Marcela Serrano[153], poèmes de Pablo Neruda et quelques paroles des chansons de Mercedes Sosa[154]. De cette manière, le manuel transmet un éventail culturel et une certaine

---

[152] Mon amie Machuca est un film hispano-britanno-franco-chilien réalisé par le cinéaste chilien Andrés Wood sorti en 2004. L'histoire se déroule au Chili en 1973, Gonzalo Infante, enfant de onze ans issu de beaux quartiers de Santiago, étudie au collège catholique de Saint-Patrick sous la tutelle du père Mc Enroe. Ce dernier lance une expérience : intégrer des enfants issus des bidonvilles voisins parmi les élèves issus de milieux nettement plus favorisés. Il pense, de cette façon, encourager le respect, la tolérance et le partage du savoir. De son côté, Gonzalo, bon élève, est régulièrement brimé et mis à l'écart par ses condisciples. Gonzalo se lie progressivement d'amitié avec l'un des nouveaux, Pedro Machuca, surnommé « Peter ». A son contact, il va découvrir les profondes inégalités du pays, ainsi qu'une autre manière de vivre, dure mais chaleureuse. De même, il se rend compte des fortes tensions qui existent entre les différentes classes sociales. Les efforts des classes possédantes pour déstabiliser le régime en place, alors que d'autres citoyens manifestent leur soutien au gouvernement d'Allende et leur volonté de voir plus de réformes et d'égalité sociale.

[153]Marcela Serrano, est une romancière chilienne. Suite à la dictature, elle s'exile à Roma. En 1977, elle revient au Chili et commence son activité littéraire en 1991.

[154] Mercedes Sosa, est une chanteuse argentine et très populaire dans toute l'Amérique Latine. Lors d'un concert à La Plata (Argentine) en 1979, elle est arrêtée. Elle a dû s'exiler à Paris, puis à Madrid, fuyant le régime dictatorial de son pays, après le coup d'État de Jorge Videla.

variété de documents dont l'enseignant peut choisir et s'en sert, afin de les médiatiser au sein de sa classe.

Il semble important mentionner que le manuel scolaire organise les documents tout en les plaçant et en les alignant dans deux pages côté à côté (ou dans une page A3). Les textes et les images sont ainsi présentés sous format de collage. Ceci permet une approche comparative et globale des contenus culturels.

En outre, la mondialisation est une vraie force de changement qui est en train de restructurer notre identité culturelle, identité qui n'est plus basée sur notre nationalité ou notre situation géographique, mais aussi sur notre expérience de vie dans une société qui, comme beaucoup d'autres sociétés industrialisées, a incorporé de nombreuses cultures. Il est donc important pour les enseignants de langue de repenser à la nature de la culture d'un point de vue pédagogique, didactique, et de réfléchir au contexte mondial et académique dans lesquels ils préparent leurs cours de langue, mais surtout aux représentations et aux identifications que ces contenus construisent chez les enseignants et chez les étudiants.

Nous avons constaté que le manuel scolaire est la réalisation et concrétisation des programmes d'enseignement. Il présente le choix des sujets à traiter, ainsi que la didactisation des documents de toute sorte (films, textes, poèmes, chansons, images, audios, entre autres). Ce choix représente tout un système et hiérarchisation des valeurs socialement acceptables. Nous affirmons que cette hiérarchisation répond très concrètement à une stratégie d'éditorial, tout en permettant la viabilité économique du manuel, ainsi qu'à une tradition de l'enseignement de l'espagnol en France. Ainsi, dans le cadre de la classe ELE[155] dans un lycée en France, l'inter-culturalisme est actuellement l'objet recherché, puisque les apprenants visent essentiellement l'efficacité dans la communication, et dans la majorité des cas, ils ne seront pas confrontés à une immersion dans la culture cible à long terme. Raison pour laquelle, les contenus culturels semblent, à première vue, seulement un prétexte utilisé par les enseignants, afin de développer chez les élèves une approche langagière facilitant la communication. Cependant, nous constatons que les contenus apparus dans les manuels et la médiatisation de ces derniers au sein de la classe est chargée de symbolisme et de représentations de l'identité personnelle, professionnelle et des mécanismes utilisés, de manière inconscient, lors de la construction et médiation des savoirs.

[155] ELE : Espagnol Langue Etrangère

Il paraît possible d'avancer l'idée que les représentations et identités articulées et présentées par et dans les manuels scolaires, entrent en constante confrontation avec celles intérieures à l'enseignant. Il existe donc, une dynamique et confrontation entre la construction aux savoirs culturels et linguistiques articulées par le manuel et le rapport au savoir que l'enseignant s'est construit tout au long de sa vie.

Les manuels analysés proposent une approche culturelle, mais aussi une interculturelle qui essaye de prôner une relativisation et une mise en perspective de la culture maternelle des étudiants, avec celle de l'enseignant, et bien entendu, avec la culture cible. Ce travail d'ethnographe faciliterait l'apprentissage d'une culture étrangère. Le multiculturalisme est un essai de lier les efforts d'enseignement d'une culture seconde ou étrangère à une compréhension des « cultures étrangères nationales ». Nous avons constaté que cette approche doit surtout être orienté et guidé par l'enseignant, car c'est lui qui doit faire le pont entre les deux cultures et les différents préjugés crées par le manuel et les étudiants des cultures ici présentées. Cependant, il semble important d'affirmer qu'une autre partie des représentations évoquées par le manuel scolaire proviennent, elles-aussi, du rapport au savoir et culturel articulé par les écrivains, artistes, personnages politiques et sociaux, …entre autres, apparus dans le manuel. D'ailleurs, la manière dont le manuel organise les documents, participe aussi à la construction des représentations et des identités.

Nous sommes tout à fait conscientes des limites de cette analyse, qui n'est pas exhaustive, étant donné à la forme d'analyse utilisée qui est clairement susceptible d'amélioration. Sans doute d'autres modèles d'évaluation du contenu culturel des manuels pourraient fournir des portraits valables et alternatifs à celui présenté ici. En outre, les résultats de cette étude des manuels scolaires ne sont pas une indication de la valeur et de l'efficacité pédagogique et de la médiation proposée par les manuels analysées quant à l'enseignement et apprentissage de la Guerre Civile et du Franquisme en Espagne, ainsi que des dictatures et révolutions Latino-Américaines.

Toutefois, l'étude que nous avons ici conduite permet de mieux comprendre la médiation institutionnelle quant à la transmission des contenus culturels si politisés au sein d'une classe d'espagnol au lycée. De cette manière, elle nous facilitera l'analyse de la médiatisation, de la construction au savoir et de la pratique enseignante, car elle aidera à différencier les composantes institutionnelles et celles conduites par le rapport au savoir propre de l'enseignant.

# Troisième Partie : Analyse du discours des praticiens

## 7. Méthodologie

Tout au long de ce travail de recherche, nous avons rendu compte que tous les éléments liés à la construction et au rapport au savoir, de l'enseignant, proviennent de plusieurs sources. Ainsi, d'une part nous avons constaté que le rapport à l'objet de savoir est organisé et hiérarchisé par les institutions, qui déterminent le type de Savoir sensible à travailler au sein d'une classe. D'autre part, nous affirmons que les approches au savoir professionnel se sociabilisent et s'articulent en règles d'action partagées parmi les confrères, tout en garantissant l'efficacité du geste professionnel, ainsi qu'en créant une identité professionnelle commune. Cependant, nous avons aussi affirmé que malgré cette prescription, organisation et hiérarchisation institutionnelle, l'enseignant possède un agir professionnel tout à fait singulier, car chaque facteur de cette médiation du savoir est repéré à partir de son identité familiale et professionnelle

L'enseignant construit son identité et son rapport au savoir suivant une dynamique interne, psychique qui répond, comme on l'a travaillé antérieurement, à une *pulsion* de *désir* et de *souffrance*. Le sujet instaure avec l'objet de savoir, un rapport personnel composé d'affects. Il entre en relation avec l'objet selon une relation qui lui est singulière. Le sujet et l'objet instaurent également un type de relations avec les effets comme retentissements de ces rapports personnels au savoir au titre d'une production. Nous constatons, que la recherche de terrain s'attache à identifier précisément la production de ces effets, en regard de la spécificité de l'objet. Mais l'essentiel réside dans cette identification d'un rapport personnel au savoir comme élément explicatif prépondérant des effets d'un transfert de savoirs. Raison pour laquelle, nous trouvons préférable de réaliser une rencontre avec le sujet autour d'un entretien qui favorisera la rencontre avec le sujet dans une approche clinique.

### 7.1. Méthodologie clinique

Les domaines d'intervention de la Psychologie Clinique, en tant que pratique ou en tant que théorie, se composent de multiples champs qui ne se limitent ni aux sujets atteints de troubles mentaux ni à la stricte référence à la dimension individuelle. La Psychologie Clinique qui ne représente pas une doctrines « forte » et unitaire peut s'intéresser à des situations qui

impliquent qu'elle dialogue avec d'autres sous-disciplines de la psychologie, des sciences humaines et des sciences du vivant (y compris la médicine) et avec différentes théories. Il n'y a pas d'incompatibilité entre la Psychologie Clinique et les autres disciplines puisque, en tant que discipline empirique, elle ne se réfère pas à une doctrine unique.

Les recherches, notamment celles publiées dans le champ de l'éducation et de la formation depuis 1987 et relevant d'une approche clinique d'orientation psychanalytique, portent un intérêt à l'analyse, la compréhension et la description de la construction et rapport au savoir. Poursuivant l'idée de Sigmund Freud[156], en 1913 a soutenu qu'il y a un vrai « intérêt de la psychanalyse pour la pédagogie ». Ces recherches investissent l'approche clinique dans le champ de l'éducation et de la formation. Ainsi, la démarche clinique n'appartient donc pas à une seule discipline ni n'est un terrain spécifique, c'est donc une approche qui vise la singularité, tout en permettant de donner du sens à tout ce qui se passe dans notre pratique.

La méthode clinique est avant tout destinée, sous un plan psychologique, à répondre à des situations concrètes de sujets souffrants et elle doit se centrer sur le cas, c'est à dire l'individualité, mais sans pour autant s'y résumer. Cette méthode, s'insère dans une activité pratique visant la reconnaissance et la nomination de certains états, aptitudes, comportements dans le but de proposer une thérapeutique (psychothérapie par exemple), une mesure d'ordre social ou éducatif ou une forme de conseil permettant une aide, une modification positive de l'individu. De même, la spécificité de cette méthode réside dans le fait qu'elle refuse d'isoler ces informations et qu'elle tente de les regrouper en les replaçant dans la dynamique individuelle. Il semble important de mentionner les travaux de J-C Filloux[157] qui remarque que ce n'est qu'à partir des années soixante-dix qu'apparaît explicitement un questionnement psychanalytique du rapport maître-élève, de l'institution pédagogique ou de l' « être enseignant », autrement dit d'une approche des objets du champ de l'éducation et de la formation. Pour cette dernière période, qui va pour lui du début des années soixante-dix à la date de rédaction de sa note de synthèse, c'est-à-dire 1987, il distingue plusieurs thèmes centraux : « le maître « exposé » à l'enfance, « le groupe-classe », « le désir de savoir, désir

---

[156] « […] Sigmund Freud lui même présente dans la revue Scientia un texte intitulé L'intérêt de la psychanalyse et dans cet article, un paragraphe est consacré à « l'intérêt de la psychanalyse du point de vue pédagogique ». Dans ce passage, S. Freud envisage que la psychanalyse puisse avoir un intérêt important « la science de l'éducation » et que les « éducateurs » puissent « se familiariser avec la psychanalyse avec profit. » BLANCHARD-LAVILLE Claudine, CHAUSSECOURTE Philippe, HATCHUEL Françoise, PECHBERTY Bernard. Recherche cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, Paris, *Revue française de pédagogie*, volume 151, 2005, p 112.

[157] FILLOUX Jean-Claude, « Psychanalyse et pédagogie : où : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique », Paris, *Revue Française de pédagogie*, n° 81, 1987.

d'enseigner », « la relation enseignant/ enseigné », « le rapport aux disciplines », notamment à travers le cas particulier des mathématiques.

Les principes de la méthode clinique sont donc la singularité, la fidélité à l'observation, la recherche des significations et de l'origine (des actes, des conflits) ainsi que des modes de résolution des conflits. La référence à l'individualité et à la pluralité des fonctions qui, au-delà d'une méthode, il y a une position épistémologique et une conception anthropologique du sujet psychologique. De plus, 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. Ainsi, cette épistémologie particulière de la démarche clinique, par la mise au travail des subjectivités, aussi bien des chercheurs que des praticiens, crée un mode spécifique de construction des connaissances. Durant ces dernières années, l'analyse de la pratique professionnelle des acteurs en éducation et en formation, se fait en prenant en compte l'influence des dimensions psychiques inconscientes sur leurs décisions, leurs actes et, dans un sens plus général, leurs conduites. En fait, elle comporte deux niveaux complémentaires. Le premier correspond au recours de techniques (tests, échelles, entretiens, entre autres) de recueil *in vivo* des informations (en les isolant le moins possible de la situation « naturelle » dans laquelle elles sont recueillies et en respectant le contexte) alors que le second niveau se définit par l'étude approfondie et exhaustive du cas. La différence entre le premier et le second niveau ne tient pas aux outils ou aux démarches mais aux buts et aux résultats. Dans ce sens, le premier niveau fournit des informations sur un problème, le second vise à comprendre un sujet, ce qui n'impliquent pas toutes les situations cliniques, notamment celles qui concernent la recherche sur des faits psychopathologiques ou d'adaptation.

Le premier niveau de la méthodologie clinique (recueil d'informations) suppose la présence du sujet, son contact avec le chercheur clinicien, mais aussi la liberté d'organiser le matériel proposé comme il le souhaite, du moins pour certaines techniques (test projectifs, jeux, dessins, … etc). Ces techniques peuvent être : l'entretien, les tests, les échelles d'évaluation, les dessins, les jeux, l'analyse des textes écrits, l'observation, les informations pouvant faire l'objet des différentes analyses. Lorsque ces méthodes s'appuient sur un matériel standardisé, lorsqu'elles visent une objectivation (tests, échelles, observations standardisées), on parle de « clinique armée ». Par opposition la clinique « naturaliste » est parfois appelée « clinique à

mains nues ». Le second niveau de la méthode clinique peut-être défini à partir de trois postulats : la dynamique, la genèse et la totalité.

Tout être humain est en conflit, tant avec le monde extérieur qu'avec les autres et avec lui-même, il doit donc chercher à résoudre ces conflits et se situe toujours en position d'équilibre fragile. Tout être humain est une totalité inachevée qui évolue en permanence et ses comportements s'expliquent par son histoire. La méthodologie clinique qui trouve ses origines dans la démarche médicale s'est ainsi édifiée de manière autonome en tentant de sauvegarder à la fois la rigueur de l'approche et la restitution de l'individualité.

J.-C. Filloux souligne un double aspect de psychanalyse qui serait, selon lui, à la fois « pratique » par la cure et « savoir » par le « corpus » de connaissances. Il faut rappeler que, pour Sigmund Freud (1923), la psychanalyse se déclinait selon trois dimensions. La première est un procédé d'investigation des processus psychiques qui autrement sont à peine accessibles. La seconde, fait référence à une méthode de traitement des troubles névrotiques, qui se fondent sur cette investigation. Finalement, la troisième correspond à une série de conceptions psychologiques acquises par ce moyen et qui fonctionnent progressivement en une discipline scientifique nouvelle. Ainsi, il fait le constat que la psychanalyse est aussi une méthode de « recherche ».

### 7.1.1. Vers l'entretien clinique.

La méthode clinique se compose d'une série de techniques qui peuvent être utilisées tant dans la pratique que dans la production des connaissances, certaines visant le recueil du matériel (entretien par exemple) alors que d'autres sont des outils de traitement de l'information recueillie (analyse de contenu par exemple). Ainsi, cette méthode s'appuie sur des techniques utilisées dans le domaine de la pratique (entretiens, observations, tests…) qui ont pour but d'enrichir la connaissance d'un individu ou de problèmes plus généraux et d'en proposer par la suite une interprétation ou une explication soumise à des théories issues de la psychanalyse.

Afin d'accéder aux informations subjectives des individus, à leur biographie, à leurs représentations personnelles sur tel ou tel sujet, de nombreuses disciplines dans le champ des sciences humaines et sociales utilisent l'entretien de nature clinique. Ce qui fonde la spécificité de cette démarche clinique, c'est le terme « clinique » qui renvoie à un champ de pratiques spécifiques qui intéressent le domaine des soins en général. Cependant, la notion de « clinique » est utilisée dans ce travail de recherche, au sens d'approche en sciences humaines, sans visée de soin. Cette perspective de recherche s'appuie notamment sur le

postulat de l'inconscient, à des implications sur la conduite de l'entretien, la posture et la prise en compte de l'implication du chercheur. De même, la méthode d'analyse de l'entretien et le traitement du discours sont aussi considérés comme sources d'information.

La démarche clinique sous une perspective et sous un modèle psychanalytique met l'accent sur les mouvements inconscients, pulsionnels, les résistances et le transfert dans la démarche clinique appliquée. Pour Freud, la démarche clinique la plus adéquate est l'entretien psychanalytique, car elle constitue une véritable méthode d'investigation du fonctionnement psychique en même temps qu'une méthode thérapeutique permettant d'accéder au matériel refoulé, considéré comme pathogène. Cependant, les professeurs en psychologie clinique Hervé Bénony et Khadija Chahraoui [158] affirment que le modèle phénoménologique et humaniste propose une approche différente qui peut se présenter comme complémentaire. Pour eux, dans ce modèle l'accent est mis sur « L'ici et le maintenant », sur l'expérience « vécue » du sujet, sur le présent et non sur les conflits infantiles. Ainsi, du point de vue de la technique, la situation face-à-face est privilégiée. Dans ce sens, l'entretien clinique est une des méthodes la plus utilisée par les psychologues cliniciens, les psychiatres et les psychothérapeutes. Elle peut avoir des objectifs variés et multiples ; comme par exemple : une visée diagnostique, une visée de recherche et/ou une visée thérapeutique. Selon les objectifs, la manière de conduire l'entretien clinique peut varier mais, quelles que soient les modalités, un certain nombre de règles techniques doivent être respectées. L'entretien constitue donc le meilleur moyen pour accéder aux représentations subjectives du sujet. Il est, pour nous, un outil irremplaçable et unique si l'on veut comprendre un sujet dans sa spécificité et mettre en évidence le contexte des motivations, souffrances, frustrations, plaisir de la construction et rapport au savoir.

De plus, l'entretien de nature clinique a donc une place de choix en sciences de l'éducation et notamment, lorsqu'on cherche à comprendre les dynamiques que le sujet établi avec le savoir en tant qu'objet. Nous avons expliqué auparavant que le sujet déverse sur le savoir des sentiments positifs ou négatifs dont l'origine remonte à des événements de son histoire personnelle. De cette façon, le sujet a mémorisé des représentations de bons et des mauvais objets dans le vécu de ses relations à l'objet, et notamment au premier objet représenté par le sein maternel, perçu comme bon ou mauvais selon sa présence ou son absence. Nous avons aussi signalé que la place du transfert est centrale, car elle imprime au rapport au savoir des

---

[158] BÉNONY Hervé et CHAHRAOUI Khadija. *L'entretien clinique*, Paris, Editions Dunod, 1999.

sentiments et des affects qui vont orienter d'une certaine manière sa destinée dans une dynamique pulsionnelle. L'intérêt de cette approche est ici de saisir les effets d'un transfert des savoirs dans les situations de travail de la profession du professeur, d'un point de vue d'une approche personnelle du rapport au savoir. En conséquence, l'entretien clinique d'orientation psychanalytique a donc une place importante au sein de cette recherche, car il vise à recueillir un maximum d'informations sur le sujet, mais ces informations ne peuvent être comprises qu'en référence au sujet lui-même. Par exemple, les difficultés d'un individu ne peuvent prendre sens que si elles sont resituées dans leur cadre de références. Ces cadres sont : l'histoire personnelle du sujet, son histoire familiale, la manière dont il aménage ses relations avec autrui et avec le savoir, sa personnalité, etc.

Blanchard-Laville[159] affirme que l'approche clinique se définit également en référence à la conceptualisation psychanalytique de la vie psychique. D'après elle, en éducation, comme dans d'autres champs où les relations humaines jouent un rôle important, les conduites et les discours mettent en jeu des processus inconscients, développés par des appareils psychiques individuels ou groupaux, qui agissent à l'insu même des protagonistes et dont les effets ne sont pas lisibles ni pour le profane ni pour les sujets eux-mêmes. Cependant, nous faisons le constat que dans le domaine des sciences de l'éducation, le recours à l'entretien clinique de recherche n'est pour autant pas très utilisé. Il ne fait pas partie des actes professionnels courants, et que la fonction de la parole y est radicalement différente. Les psychologues cliniciens et psychanalystes suscitent et travaillent avec la parole de leurs patients, « clients », « sujets » et, en général, à la demande de ceux-ci, même s'ils utilisent le matériel recueilli dans le cadre de leur pratique thérapeutique comme corpus de recherche. Suivant cette réflexion, Catherine Yelnik[160] averti sur le fait que dans l'éducation et la formation, au contraire, la parole émane surtout des professionnels eux-mêmes, puisqu'elle est considérée comme véhiculant des savoirs qui prétendent à l'universalité. La parole n'a donc pas, de manière essentielle, une fonction expressive, et sont rares les situations où la subjectivité, des enseignants, des élèves ou des étudiants est sollicitée et valorisée. Pour la chercheuse, l'entretien s'y pratique à la marge dans des relations de tutorat, de conseil individualisé, ou avec les parents, par exemple. Cependant, les effets de l'inconscient, ils sont le plus souvent ignorés, du moins, affirme Yalnik, rarement abordés en tant que tels.

---

[159] BLANCHARD- LAVILLE Claudine, « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », Paris, *Revue française de pédagogie*, n° 127, 1999, pp. 9-22.

[160] YELNIK Catherine, *L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, *Revue Recherche et Formation*, n° 50, 2005, pp. 133-146

### 7.1.2. Vers une technique de l'entretien clinique.

Dans le but de développer un entretien clinique d'orientation psychanalytique dans la perspective d'une recherche, Catherine Yelnik[161] affirme que l'entretien clinique s'appuie notamment sur le postulat de l'inconscient, a des implications sur la conduite de l'entretien, la posture du chercheur, la prise en compte de son implication, ainsi que sur la méthode d'analyse après-coup des entretiens. Ainsi, le traitement du discours en référence à la théorie de l'énonciation (recherche des traces de la subjectivité de l'énonciateur), le contre-transfert du chercheur est aussi une source d'information.

Par ailleurs, la manière de mener un entretien s'appuie sur des règles techniques (*non-directivité, semi-directivité, directivité*) et sur une certaine attitude (*attitude clinique*) adoptées par le chercheur clinicien : on peut dire que les aspects techniques (non-directivité, semi-directivité ou directivité) et l'attitude clinique du clinicien représentent les aspects les plus stables de l'entretien clinique, et cela quelles que soient les modalités et les conditions de l'entretien.

Le clinicien ou le chercheur, se contente d'effectuer des relances, de signifier des approbations dans une attitude respectueuse, compréhensive et empathique. Les relances peuvent prendre différentes formes : hochement de tête, acquiescements, reformulation du dernier mot, de la dernière phrase du sujet, de la pensée ou de l'idée du sujet. Même si ces relances visent initialement un maximum de neutralité de la part du clinicien ou du chercheur, elles ont malgré toute une influence sur le discours produit par le sujet.

L'entretien pourra être analysé par le clinicien ou le chercheur en fonction du *contenu manifeste*, qui correspond à ce qui dit le sujet, mais aussi en fonction du *contenu latent* en étant des représentations et significations parfois implicites associées au discours. Ceci met en relief que le clinicien ou bien le chercheur n'est pas seulement attentif à ce qui est dit mais aussi à la manière dont cela est dit et au moment où cela est dit. En ce sens, les arrêts, les silences, les changements de thématique, les aspects émotionnels sont aussi importants que le récit lui-même : ils rendent compte du fonctionnement véritable du sujet et de la manière dont le sujet se positionne par rapport à son discours.

---

[161] YELNIK Catherine, *op.cit.*

## 7.2. Le choix d'un entretien clinique

Nous avons indiqué que la démarche clinique n'appartient pas seulement au domaine de la psychanalyse ni n'est un terrain spécifique. Elle est donc une approche qui vise un changement, se tient à sa singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et co-produit un sens de ce qui se passe. Mireille Cifali[162] affirme que cette démarche est caractérisée 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. Cifali, signale également que dans notre rapport à l'autre ou au social, nous sommes dans un rapport extrêmement affectif, passionnel dans lequel nous sommes aveuglés par ce que nous sommes. Dans le rapport entre le clinicien ou le chercheur et le sujet, il est de grande importance déterminer le type de rapport et de communication.

Dans le but de mener à bien l'analyse de la pratique professionnelle et du rapport au savoir de l'enseignant de l'espagnol au lycée, et plus notamment dans l'objectif d'élucider les aspects subjectifs, non visibles de la transmission et médiation des savoirs culturels, tels que la Guerre civile et le Franquisme en Espagne, ainsi que les dictatures et révolutions Latino-américaines. Il semble important de déterminer le type de rapport et de communication qu'on établira avec les praticiens. Nous nous sommes concentrés sur l'approche de l'entretien non directif.

Cette approche non-directive, c'est un type d'entretien centré sur la personne au cours duquel, comme son nom l'indique, ce n'est pas le clinicien ou le chercheur qui oriente le discours du sujet, mais le sujet qui parle librement de lui-même en contrôlant et en menant son discours comme il l'entend. Le clinicien ou le chercheur pose une question, donne une consigne ou bien circonscrit un thème puis s'efface pour laisser parler le sujet. Celui-ci peut déborder largement par rapport au thème proposé, sa vie familiale, ses problèmes professionnels, et ce sont justement ces associations libres qui intéressent le clinicien qui évite donc de l'interrompre. Le clinicien respecte les moments de silence, les arrêts, les discontinuités, les associations. Pour Colette Chiland[163], ce qui est important dans l'entretien clinique non-directif ; c'est que le sujet dise ce qu'il a à dire, ce qu'il veut dire et ce qu'il peut dire.

---

[162] CIFALI Mireille, « Démarche clinique, formation et écriture ». Article dans un ouvrage collectif : Réfléchir sur la pratique, un levier pour la formation professionnelle des enseignants, Bruxelles, De Broeck, disponible : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/clinique.html. Consulté le 17 juillet 2017.

[163] CHILAND Colette. (dir.) (1983), *L'entretien clinique*, Paris, PUF, 3ère éd., 1989.

De plus, l'entretien clinique non- directif présente un intérêt particulier dans le sens où l'on perçoit le système d'associations proposé librement et spontanément par le sujet. D'ailleurs, c'est cette chaîne associative spontanée qui rend compte de l'aspect humain, singulier de chacun, et qui aide le clinicien ou chercheur à forger des hypothèses pertinentes sur la compréhension des facteurs étiologiques associés à tel ou tel aspect de son psychisme. Cependant, il ne faut pas considérer l'entretien non- directif comme une absence de réaction de la part du chercheur clinicien ou bien l'utiliser comme une sorte d'écran pour ne pas entrer en relation avec le sujet.

Ce type d'entretien permet d'avantage une attitude clinique faite de respect et d'écoute bienveillante qu'une absence de parole. Certaines personnes soumises à cette démarche peuvent être surprises par une absence de parole du chercheur et, dans certains cas, l'assimiler à une véritable froideur et à une absence d'empathie de sa part. Au contraire, le clinicien ou le chercheur doit être présent, disponible et il fait le choix de la non-directivité en fonction du cadre de l'entretien et de la personnalité du sujet. Certains individus dans une démarche clinique, ont besoin d'une écoute plus active et d'interventions plus fréquentes pour se sentir soutenus et pour pouvoir verbaliser ; le clinicien ou le chercheur doit donc accepter de modifier les règles techniques si le contexte ne s'y prête pas.

Il semble important de signaler que l'entretien clinique, doit avant tout être fondé sur le respect et l'absence du jugement de valeur quant au propos du sujet interviewé. Le chercheur se présente de manière neutre, afin de créer une position de sollicitation de la parole, d'échange dans un cadre d'apparente spontanéité, de bienveillance par rapport à l'expression. Ainsi, le chercheur adopte une position de compréhension emphatique en posant le moins possible de questions, en intervenant de façon ouverte afin de rebondir sur les propositions évoquées. L'objectif est de s'informer davantage pour mieux comprendre afin d'amener l'enseignant à déplacer le regard par rapport à son fonctionnement habituel.

### 7.2.1. Corpus de l'entretien clinique non-directif

Suivant le but de ce travail de recherche quant à la réalisation d'une compréhension et d'une analyse des pratiques professionnelles des professeurs d'espagnol en France, la construction de leur identité et leur rapport au savoir, nous envisagerons d'effectuer des études de cas, afin d'élucider la perception de chaque enseignant interviewé de sa propre pratique. De cette manière, il sera possible d'entrevoir les domaines d'influences liées à son histoire, à son identité personnelle et professionnelle de chaque enseignant.

Le corpus de recherche est réalisé avec et sans intermédiaire. Il est constitué de six enseignants ne connaissant pas le chercheur ou n'étant pas amenés à le fréquenter suite à l'entretien. Un groupe d'entre eux ont été contacté suite à une lettre d'invitation adressée aux enseignants d'espagnol travaillant au lycée voulant participer à ce travail de recherche avec leur témoignage. Nous avons envoyé ces lettres à des multiples lycées publics et privés à Rennes et aux alentours. Le deuxième groupe d'enseignants interviewés, a été contacté grâce à des intermédiaires ou bien à des connaissances en commun. Cependant, nous avons garanti l'anonymat, afin de les rassurer quant aux conséquences de leur acceptation à l'entretien autant que des conclusions de leur témoignage. Lors du tout premier contact, ces enseignants ont été à peu près pressentis sur une problématique globale relevant l'enseignement de l'espagnol en France, mais la question qui allait guider l'entretien clinique, a été seulement connue que durant le début de l'entretien.

Les enseignants interviewés travaillent dans un lycée public en France métropolitaine, sur des niveaux d'enseignements variés. Notre intérêt se porte sur les traces de la pratique professionnelle d'espagnol au lycée lors de la médiation des contenus culturels politico-historiques, sur les représentations, intentions, stratégies de médiation, difficultés, objectifs et démarches, plus ou moins conscientisées. Nous centrons cette recherche sur le questionnement qui oriente le savoir en tant qu'objet de désir et non seulement en tant que réalité cognitive et sociale. Il s'agit aussi de nous aventurer et d'explorer les représentations employées par l'enseignant dans sa pratique professionnelle et son rapport au savoir sur la Guerre civile et le Franquisme en Espagne, ainsi que les dictatures et révolutions Latino-Américaines.

La manière de récolter les données est fondée sur l'intention et la perception de l'action. Cependant, l'interprétation de ce que les sujets n'ont pas dit et n'ont pas voulu dire, de l'action restituée ou non, peut-être significative de leur pensée. L'entretien se centre sur l'échange verbal tout en portant une attention particulière au non verbal : l'enseignant manifeste des attitudes particulières à travers son regard, ses postures, ses expressions de gêne et de doute. Ainsi, le langage est le lieu de la subjectivité et c'est par le langage que l'on peut avoir accès à l'expérience de l'autre. Selon Alain Blanchet[164], il faut considérer le discours comme une séquence verbale dans laquelle un sujet fournit à quelqu'un d'autre sa représentation et sa position à l'égard de faits. Le discours comporte selon lui trois

[164] BLANCHET Alain. *Dire et faire dire : l'entretien*, Paris, Masson/Armand Colin, 1997.

dimensions : la référentielle, correspondant à ce qui dit le sujet des faits. La modale, correspondant à ce qui pense le sujet des faits et ce qu'il en dit. Et l'illocutoire, correspondant aux actes accomplis par le sujet lorsqu'il parle. Ces différentes dimensions doivent être restituées dans le contexte de l'entretien. En effet, le sujet n'est pas le seul responsable de son discours, celui-ci est produit à l'initiative du chercheur, ainsi que le lieu où se passe l'entretien peut aussi orienter le discours du sujet.

Dans le cadre de cette recherche, le lieu de l'entretien va varier en fonction de la disponibilité du professeur. De cette manière, il y aura quelques entretiens qui se dérouleront dans un bureau dans le lycée où l'enseignant exerce sa fonction ou dans le domicile de l'enseignant ou du chercheur. Le plus important à nos yeux, c'est procurer à l'enseignant un sentiment de confort, convivialité et de confiance, afin qu'il arrive à s'exprimer de la manière la plus spontanée possible.

### 7.2.2. Le cadre de l'entretien

Notre travail de recherche tente d'élucider une vision nouvelle de la médiation des savoirs en cours, de la construction de son rapport au savoir et de l'identité professionnelle pratiquée par les professeurs d'espagnol lorsqu'ils enseignent des contenus culturels historiques et politisés et leurs représentations. Ainsi, nous essayerons d'apporter quelques éléments de réponse quant à l'espace psychique, didactique et pédagogique proposé par l'enseignant dans la transmission de son rapport au savoir spécifique à sa discipline, à son histoire et à son identité professionnelle et personnelle. C'est pourquoi, on considère important de prendre bien en compte la dimension discursive de l'entretien, afin d'amener l'enseignant à s'exprimer sur des horizons de sens variés. Ainsi, il sera donc louable de laisser apparaître des aspects multidimensionnels et inconscients de l'agir enseignant.

Les entretiens que nous avons conduits dans le cadre de ce travail de recherche, ont eu une duration d'entre 60 minutes et 90 minutes, variant chacun selon le rythme et les envies de communication de chaque enseignant interviewé. Ainsi, après de la première présentation, vient la consigne qui ouvre l'entretien par son enregistrement, le respect d'une participation anonyme et finalement, par l'introduction du sujet de l'investigation.

Cette introduction au sujet de recherche, est amenée sous la forme d'une question de départ indiquant explicitement l'intérêt pour l'opinion du sujet interrogé et non une prise d'informations globales. Ainsi, la formulation suivante sera répétée à l'identique pour chaque entretien : *« J'aimerais que vous me parliez, le plus librement possible, de votre pratique en*

*classe quand vous abordez des sujets tels que les dictatures et révolutions en Amérique latine, ainsi que la Guerre civile et le Franquisme en Espagne. Comment ça se passe ? Et que cela représente pour vous ? »*

Nous avons choisi dans la formulation de cette question de départ, un élément d'initiation à la libre expression tel que *« le plus librement possible »*. Ainsi, il nous sera possible de conduire l'enseignant à s'exprimer de manière la plus spontanée. De même, nous avons aussi utilisé le mot représentation, puisque nous cherchons à comprendre les facteurs inconscients de la construction au savoir, mais aussi les structures de représentations et d'identifications dans la construction du savoir professionnel.

Pour arriver à obtenir le maximum d'information, nous allons nous contenter d'effectuer de relances, de signifier des approbations dans une attitude respectueuse, compréhensive et empathique. D'après Sophie Duschesne[165], les relances permettent de réfléchir la parole pour l'approfondir, pour rendre possible une expression refoulée, pour appeler d'autres directions mentales, d'autres idées et d'autres émotions.

Hervé Bénony et Khadija Chahraoui[166], affirment que les relances sont aussi un complément du discours et bien entendu, de l'entretien puisqu'elles sont un support pour le chercheur et une aide pour le sujet interviewé. Les chercheurs cliniciens, affirment également que certaines relances, que si bien sont *à priori* très neutres, peuvent avoir une influence. Par exemple, le fait de repérer un seul mot pour le chercheur souligne *ipso facto* son importance, c'est un fait bien connu des psychanalystes pour qui la simple répétition d'un mot peut constituer une forme d'interprétation. Ainsi, en réponse à la relance le professeur interviewé développe des stratégies particulières qui visent à s'ajuster au sujet proposé par le chercheur et à s'ajuster à l'interaction.

Nous serons aussi attentifs, lors de l'entretien, à tous les aspects non verbaux. Tels que : Les mimiques du visage, le regard, la gestuelle et les postures, la communication tactile, l'investissement dans l'espace, les manifestations neurovégétatives (rougeur, pâleur, sudation, parmi d'autres.) et aussi les aspects vocaux tels que l'intensité de la voix, débit, régularité, silences, etc.). De même, il faut être attentif au geste du chercheur, car ils peuvent aussi influencer le discours du sujet.

---

[165] DUCHESNE Sophie, *Pratique de l'entretien dit non directif, Les méthodes au concret*, Paris, PUF, 2000.
[166] BÉNONY Hervé et CHAHRAOUI Khadija, *op.cit.*

La conclusion de l'entretien est amenée indirectement par l'interviewer lorsqu'il manifeste par ces aspects non-verbaux l'épuisement de son discours. Arlette L'Haridon[167], affirme que si les protocoles d'entretiens commencent par la même phrase de présentation et la consigne identique pour tous. Le chercheur marque la fin de l'échange par la même question pour tous les entretiens. Raison pour laquelle, nous allons utiliser la formule « avez-vous quelque chose à ajouter ? ». Ainsi, cette question permettra éventuellement à l'enseignant de revenir sur un fait qu'il estime important avant la clôture, décidé d'un commun accord.

## 7.3. Les éléments d'analyse d'entretien.

Un entretien fournit un certain nombre d'informations qu'il faut essayer de décoder et d'analyser. Pour ce faire, il est nécessaire de disposer d'un document écrit, idéal étant l'entretien enregistré qui peut se prêter à une analyse scientifique. Cependant, l'enregistrement pose préalablement une question éthique, puisque le sujet interviewé, doit être d'accord après avoir été suffisamment éclairé et informé du déroulement de l'étude.

Dans ce travail de recherche, nous n'allons pas prendre des notes pendant l'entretien, puisque la prise de note comporte un grand nombre de biais et elle empêche le chercheur d'être complétement disponible à l'expérience de la rencontre avec le sujet en créant une relation authentique.

Notre travail de recherche repose sur une analyse clinique qualitative, car elle permettra d'approfondir dans la perception individuelle de la pratique professionnelle de chaque enseignant. Suivant les modalités de cette analyse, il est donc louable de découper la transcription de l'entretien en fonction des thèmes traités par l'enseignant. De cette manière, il est possible de rendre à la lumière : Les thèmes dominants exprimés par l'enseignant et l'association qu'il en fait, le moment de leur apparaissons, la manière dont l'enseignant s'approprie de son discours, la façon dont il s'exprime, les liens qu'il y a entre les émotions et les représentations et la caractéristique de la qualité associative. D'ailleurs, il est aussi possible prendre en considération la qualité et les modalités des échanges et voir également comment les mécanismes de défense interfèrent avec le discours.

Toutefois, nous prenons aussi conscience que l'analyse clinique qualitative a été critiquée à un niveau scientifique, puisqu'elle est chargée de trop d'empreintes subjectives de la part du clinicien ou du chercheur.

---

[167] L'HARIDON Arlette, *op.cit.*

### 7.3.1. La retranscription

Les discours d'enseignants interviewés ont été recueillis et enregistrés pour ensuite être transcrit, le plus fidèlement possible, incluant les « ratés », les répétitions de mots et de syllabes, les silences, etc. Comme dans toute retranscription, la difficulté est de rendre l'authenticité du discours oral, tout en le rendant intelligible à la lecture. C'est après-coup, grâce à un long travail d'analyse qu'il sera possible de rendre compte des informations et des paramètres émotionnels intervenant pendant ces échanges.

Le travail de transcription nécessite de nombreuses écoutes et lectures, alimentés par les souvenirs de ce qui s'est passé pendant les entretiens, gestes, expressions du visage, mouvement de la voix, silences. Cependant, même si après chaque entretien nous avons essayé de réaliser sa transcription dans le plus court délai, il nous a été très difficile de nous rappeler de tous les facteurs gestuels au détail près. Nous comprenons par ce fait, qu'il peut y avoir un grand nombre d'oublis, de lacunes, de distorsions et de biais liés à la mémoire sélective. Or, nous essayerons de prendre comme source d'analyse tous ces éléments non discursifs. Pour ce fait, nous utiliserons la légende codée pour l'intonation présentée par Benveniste et Jeanjean[168], ainsi que la convention de retranscription du groupe Delic[169].

De plus, le mode de traitement du discours se réfère à la fois à la linguistique de l'énonciation comme théorie du langage et de la communication, et à la psychanalyse comme théorie du psychisme.

### 7.3.2. L'analyse du discours

Le langage n'est pas un instrument « neutre », destiné seulement à transmettre des informations et il n'y a pas de correspondance terme à terme entre la réalité (les objets, les idées, les événements) et les éléments linguistiques. Dans ce sens, D. Maingueneau, affirme que le langage est aussi action et que tout énoncé, outre le contenu que le sujet véhicule, accompli un certain type d'acte de langage à l'égard de son allocutaire, il cherche à produire sur lui un effet. Ainsi, cet acte de langage a comme but d'informer, influencer, modifier sa manière de voir, convaincre, quand ce n'est pas obtenir un comportement ; il est affecté d'une certaine « force illocutoire ».

---

[168] BENVENISTE Claire-Blanche, JEANJEAN Colette, *Le Français parlé*, Paris, Didier Erudition, 1987, 2ème édition 1988.
[169] DELIC (Description Linguistique Informatisée sur Corpus) dirigée par Jean Véronis.

Le discours est également le résultat d'un processus d'opérations d'encodage Bardin[170], affirme que quand un travail se fait, un sens s'élabore et des transformations s'opèrent. Ainsi, ce processus n'est pas seulement guidé par la maîtrise de la langue, mais aussi par des compétences « culturelles et idéologiques » du sujet, son histoire, ses motivations, désirs, souffrances, investissements, parmi d'autres. Pour Kerbrat-Orecchion[171], les déterminations psychologiques et psychanalytiques jouent un rôle important dans les opérations d'encodage et de décodage du discours. Selon Maingueneau[172], tout acte d'énonciation étant un événement unique, supporté par un énonciateur et un destinataire particulier dans le cadre d'une situation particulière. Ainsi, le discours est influencé également par ce que le locuteur ressent ici et maintenant de cette situation. Dans la perspective de l'énonciation, le discours traduit des prises de position du locuteur à la fois par rapport à ce qu'il dit, par rapport à son interlocuteur et par rapport à la situation de communication. Le locuteur peut sélectionner ou insister sur certains aspects plutôt que d'autres. Il peut également présenter ce qu'il dit comme vérité générale, absolue, comme une possibilité, comme une concession qu'il fait, laisser percevoir des doutes. De même, le vocabulaire qu'utilise le sujet interviewé, les registres de langue plus ou moins soutenus ou familiers, le tutoiement ou le vouvoiement, les informations qu'il donne ou passe sous le silence, ses commentaires, et bien d'autres éléments, verbaux ou non, intonations, regards, postures physiques, gestes, soupirs, rires, entre autres, sont autant de marques ou de traces de la présence du sujet au sein de son discours et bien entendu, de son expérience et ressenti par rapport à son énoncé. C. Kerbrat-Orecchion[173] avertit que l'activité langagière dans sa totalité est subjective.

Ce travail de recherche conduit et requière une réflexion rigoureuse fondée sur des hypothèses ou sur des idées préétablies qu'il tente de valider ou d'infirmer. Chacun des entretiens que nous avons amenés, est soumis à une analyse descriptive et exploratoire, appuyée par le cadrage théorique effectué dans la première partie de ce travail de recherche, ainsi que par les différentes lectures réalisées tout au long de cette étude. Nous allons donc explorer le discours de chaque enseignant, ayant ainsi chaque discours la valeur d'une nouvelle découverte, car suivant les préceptes de la psychanalyse, le discours est toujours sous-tendu par des affects, désirs, fantasmes inconscients, ainsi que des mécanismes de défense contre l'angoisse suscité par leur émergence.

---

[170] BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1991.
[171] KERBRAT- ORECCHIONI, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980
[172] *Idem.*
[173] *Idem*

### 7.3.3. Vers un outil d'analyse du discours.

Suite à des nombreuses lectures, nous constatons que l'analyse clinique et qualitative est souvent critiquée à un niveau scientifique à cause d'être considérée trop empreinte de subjectivité de la part du sujet interviewé et du chercheur clinicien. Cependant, des progrès ont été réalisés sur le plan de la recherche, donnant lieu au développement de logiciels informatiques sophistiqués permettant d'effectuer des analyses plus précises et portant sur de plus petits indices. C'est le cas, par exemple ; de *l'analyse propositionnelle du discours* développé par Rodolphe Ghiglione et Alain Blanchet[174]. Dans cette analyse, le discours y est découpé en propositions dont on peut ensuite étudier les relations. De même, l'analyse pourra aussi mettre en évidence les mots outils et les termes qui structurent le récit ainsi que les stratégies argumentatives du sujet.

Dans cette même logique d'analyse, nous avons employé le logiciel d'analyse sémantique, *Tropes* qui permettra de rendre à la lumière les éléments langagiers utilisés par l'enseignant lors de l'élaboration de son discours. Ce logiciel a été créé en 1994 par Pierre Molette et Agnès Landré. Ce logiciel utilise des techniques de classification sémantique et de génération de Thesaurus qui se rapprochent de la linguistique anglo-saxonne, en particulier des travaux de John Lyons. Tropes a comme particularité d'exploiter activement l'Analyse Propositionnelle du Discours (APD) et l'Analyse Cognitivo-Discursive (ACD) de Rodolphe Ghiglione. Ainsi, il s'appuie sur une analyse morphosyntaxique, un lexique et un réseau sémantique, permettant de catégoriser des textes. Les résultats qu'on obtient grâce à ce logiciel, sont présentés sous la forme de rapports ou de représentations graphiques hypertextes. Ainsi, il permet réaliser une classification arborescente de la référence, l'analyse chronologique du récit, le diagnostic du style du texte, la catégorisation des mot-outils, l'extractions terminologiques, l'analyse des acteurs et l'aide à la construction de résumés.

### 7.3.4. Vers une organisation d'analyse

Nous allons analyser six entretiens sous un angle relevant la méthodologie d'analyse clinique. Les enseignants qui ont participé à cette analyse, correspondent à trois femmes et trois hommes d'âges et des origines différentes. Sans doute, cette caractéristique nous permettra à mieux analyser et comprendre les résonances inconscientes qui orientent la pratique enseignante, la médiation des contenus culturels et le rapport au savoir, nous considérons

---

[174] GHIGLIONE Rodolphe et BLANCHET Alain, *Analyse de contenu et contenu d'analyses*, Paris, Dunod, 1991.

qu'il est convenable de les regrouper suivant trois classements, ainsi nous pourrons effectuer une analyse verticale du discours de l'enseignant, que nous nommerons *portrait*.

Le premier groupe correspond à deux professeurs qui ont plusieurs années d'expérience dans l'enseignement de l'espagnol dans un lycée français. Tous les deux en étant français et en suivant leur formation professionnelle en France, ont eu un vécu générationnel affectif « externe ou indirect » vis-à-vis des différentes révolutions et dictatures en Amérique latine et de la Guerre Civile et du Franquisme en Espagne.

Le deuxième groupe rassemble deux professeurs ayant eu un vécu générationnel affectif « interne ou direct » de ces événements historiques en influençant et/ ou en modifiant de manière importante leurs vies personnelles. L'un d'origine espagnol et l'autre péruviens ont tous les deux suivis une formation professionnelle, afin de devenir enseignants d'espagnol en France.

Les entretiens qui correspondent au troisième groupe de professeurs interviewés n'ont pas forcément un lien affectif- direct des événements historiques et politiques traités dans cette recherche. Ce groupe, présentera deux enseignants d'espagnol dont son premier rapport à la langue espagnole a été fait en France et ils ont moins de cinq ans d'expérience dans l'enseignement de l'espagnol dans un lycée en France Métropolitaine.

Ces entretiens seront analysés de manière qualitative, ce qui permettra de restituer chaque phrase du sujet interrogé dans le cadre de leurs représentations, rapport au savoir (contenus culturels), à leur pratique et identité professionnelle.

De plus, ainsi comme on l'a déjà mentionné, le traitement discursif d'analyse informatique interne à chaque entretien permet de rendre visible des éléments permettant d'analyser des particularités lexicologiques, ainsi comme les concordances et les segments qui sont répétitifs. Ces résultats sont essentiellement d'ordre qualitatif.

Suite à l'analyse de chaque *portrait* sous une méthode d'analyse de discours clinique, nous nous concentrerons dans l'approfondissement des différentes variantes évoquées par les enseignants interviewés. Grâce à l'analyse interne et détaillée de chaque entretien, nous envisagerons de rendre évident les composantes et les facteurs externes et internes à l'enseignant quant aux intentions, perceptions et représentations de son action professionnelle et rapport au savoir lors de la médiation de certains contenus culturels au sein d'une classe d'espagnol au lycée.

Les marqueurs de l'identité professionnelle de chaque enseignant, nous permettront également de croiser les analyses ici effectuées et de donner quelques éléments de réponse de l'espace psychique, didactique et pédagogique proposé par l'enseignant dans la transmission de son rapport au savoir spécifique à sa discipline, à son histoire et à son identité professionnelle et personnelle. Ce dernier chapitre d'exploration des entretiens correspond à une analyse globale, dont le but est de rendre à la lumière certaines formes semblables relevées d'un enseignant interviewé à l'autre. Cette interprétation finale, s'appuie particulièrement sur les aspects récidivants ou les divergences fortes, décelés dans les discours des enseignants, pointés à l'occasion des différentes analyses individuelles présentées dans chacun des *portraits*.

# 8. Analyse du discours des praticiens

Nous consacrons cette nouvelle partie de ce travail de recherche, à l'analyse qualitative de l'entretien de type clinique non-directif réalisé à chaque enseignant interrogé.

Ainsi, comme on l'a déjà abordé dans le chapitre antérieur, la démarche clinique permet d'aborder une analyse tout à fait singulière des entretiens en prenant en compte les éléments discursifs et non-discursifs du discours tenu. Cette démarche vise également l'observation des phénomènes transférentiels que dégagent les ressentis du chercheur lors de l'entretien, pendant l'écoute, la retranscription et l'analyse.

Afin de mener à bien cette analyse, nous avons regroupé ces entretiens en trois groupes. Le premier groupe correspond à des professeurs qui ont plusieurs années dans l'enseignement de l'espagnol dans un lycée français. Tous les deux en étant français et en suivant leur formation en France, ont eu un vécu générationnel affectif « externe ou indirect » de la dictature de Franco en Espagne ou bien des dictatures et des révolutions survenues en Amérique latine. Par contre, le deuxième groupe rassemble deux professeurs ayant eu un vécu générationnel affectif « interne ou direct » de ces événements historiques en influençant et /ou en modifiant de manière importante leurs vies personnelles. Et le troisième groupe, n'a aucune implication générationnelle affective (directe ou indirecte) des événements historique et politiques ici évoqués.

## 8.1. Discours des professeurs ayant un vécu générationnel affectif « *externe ou indirect* »

Ces deux professeurs d'espagnol au lycée public ont quelques paramètres en commun. Tous les deux ont plusieurs années d'expérience dans l'enseignement et ils ont réalisé leurs études de formation professionnelle à Rennes entre le début et la fin des années soixante-dix, et par conséquent, ils ont eu, tous les deux, un certain niveau de contact « *affectif* » avec de gens exilés qui fuyaient de différentes dictatures, en apportant toute une vague de pensée, d'art et de politique (même éducative). Il est également possible de dire que les deux professeurs sympathisaient avec la cause socialiste présente dans divers pays latino-américains dans les années soixante-dix. Cette évidence fait que ces deux enseignants, dans les nouvelles prescriptions institutionnelles de l'enseignement de l'espagnol au lycée, manifestent des perspectives déjà intériorisées de leur rapport aux savoirs en relation à ces contenus et, en même temps, malgré leur rapprochement générationnel affectif ils ont deux manières différentes d'intérioriser ces modifications dans leur processus d'enseignement et dans leur savoir-faire particulier.

### 8.1.1. Isabelle : Le refus des nouvelles prescriptions institutionnelles

Nous avons contacté Isabelle grâce à des lettres envoyées aux différents lycées publics et privés (de caractère général et technique) de la ville de Rennes. C'est Isabelle qui nous a contacté volontairement pour faire l'entretien et pour parler de sa pratique enseignante. L'entretien s'est déroulé un mardi soir, dans le salon de son appartement. J'étais attendue et bien accueillie.

Isabelle exerce depuis plusieurs années sa profession de professeur d'espagnol dans le second degré. Elle a commencé ses études, afin de devenir enseignante, à la fin des années soixante-dix. Tout au long de sa formation professionnelle, Isabelle a rencontré des gens impliqués de manière direct dans les événements historiques des dictatures et des révolutions en Espagne et en Amérique latine. Ainsi, elle se rappelle d'avoir assisté à des cours donnés (à l'Université de Rennes 2) par des professeurs exilés Espagnols et Latino-Américains, ainsi que des rencontres avec des étudiants étrangers, eux aussi venus de l'exil. Elle a aussi indiqué que pendant ses années universitaires, elle assistait souvent aux concerts d'un groupe d'exilés chiliens appelé

« Quilapayún »[175], dont les paroles des chansons évoquaient l'idéologie de la lutte sociale chilienne des années soixante-dix. Ainsi que plusieurs séjours à l'étranger dont un en Espagne à la fin des années soixante-dix et plusieurs à Cuba (dont le dernier date de l'été précèdent l'entretien). Sans doute ses expériences ont intensifié la vision qu'elle a de son identité, de sa pratique enseignante et de son rapport au savoir quant à ces contenus culturels ici observés.

Le discours d'Isabelle s'inscrit d'abord dans un discours assez général. Dès la question de départ, elle s'est mise dans une position de distanciation, de ce qui est la norme et de ce qu'elle fait réellement en classe face à ses élèves. Dans un premier temps de cette analyse, nous repérons tout d'abord, l'usage du pronom personnel *on*. L'usage qu'elle fait de ce pronom personnel montre, d'une part, la prise en charge de ses collègues dans son discours, et d'une autre part, présente l'intérêt d'expliquer les impositions institutionnelles pour l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol au lycée. Ainsi, on peut entendre des propos construits sur le type : « *maintenant on enseigne de moins en moins la dictature de Franco et les dictatures d'Amérique latine c'est plus celle du Chili ou de l'Argentine/ c'est un peu passé à l'as/ avant on travaillait beaucoup dessus sur le côté d'Allende sur la grève des camionneurs ah/ sur les disparus en Argentine on parlait énormément/ il y avait énormément de textes pour en parler et maintenant de moins en moins* »

Ce qui est attirant dans cette première partie d'entretien est sans doute l'explication qu'elle fait du rapport aux sujets de la Guerre civile et du Franquisme en Espagne, ainsi que des révolutions et des dictatures Latino-américaines. Ce rapport est avant tout une évolution qui se présente aujourd'hui en déclin. Dans une première instance, on ne peut pas savoir si cette évolution des contenus est due aux choix des professeurs par eux-mêmes, ou si c'est une imposition des prescriptions officielles, ou s'il s'agit, tout simplement, d'un choix des maisons d'éditions des manuels scolaires quant à l'importance qu'elles donnent à ces contenus. Le seul élément que ce début laisse entrevoir, c'est le fait que seulement une partie assez restreinte, des événements ici évoqués, sont représentés en classe. Ainsi, Isabelle explique qu'avant les professeurs d'espagnol présentaient en classe, plus fréquemment, les sujets du Franquisme et les dictatures du Chili et de l'Argentine. Cependant, et dans une deuxième instance de cette première partie d'entretien, elle évoque le grand choix des

[175] Quilapayún : Du mapuche quila, trois et payún , barbe. C'est un groupe de musique chilien créé à Santiago en 1965. Ce groupe mélange dans ces chansons des instruments traditionnels andins à des paroles poétiques ou politiquement engagées. Environ 35 albums ont été produits et des tournées effectuées dans plus de 40 pays. En 1972, le groupe est nommé ambassadeur culturel du Chili par le président de la république, Salvador Allende. Suite au suicide d'Allende lors du coup d'Etat du général Pinochet le 11 de septembre de 1973, le groupe s'exile en France pendant 15 ans.

documents qu'il y avait, et qui guidaient sans doute, une action enseignante beaucoup plus riche. Sans équivoque, elle fait référence aux textes et documents (sonores et visuels) apparus dans les manuels scolaires dès son commencement dans l'enseignement de l'espagnol au lycée (début des années quatre-vingt) jusqu'à aujourd'hui. Il est donc possible d'avancer, que pour Isabelle l'évolution de la présence de ces contenus dans l'enseignement de l'espagnol est provoquée principalement par les manuels scolaires.

Eric Bruillard[176], mentionne que les textes scolaires sont devenus un outil pour que les professeurs puissent organiser leurs activités et leurs contenus d'enseignement. Il affirme que le manuel scolaire s'adapte de façon adéquate à la pratique enseignante. Cependant, il est une évidence que l'enseignant dans son action professionnelle particulière, manie cet outil selon ses besoins d'enseignement et par rapport à ses propres motivations et intérêts.

Toujours sur l'analyse de l'usage du pronom personnel on, Isabelle parle également des programmes d'enseignement de l'espagnol au lycée. A ce propos, on peut entendre l'explication suivante : « *les nouveaux programmes qu'on a maintenant il n'y a plus du tout de culture les objectifs tels que sont marqués dans le cadre européen des langues c'est de faire en sorte que les élèves se débrouillent quand ils sont en voyage point c'est tout / tout le côté culturel même tout ce qui pourrait être intéressant sur la peinture et tout ça/ hop/ disparaît/// avant avant c'était différent il y avait beaucoup plus de choses par rapport à ces sujets-là* »

Dans cet extrait d'entretien, il nous est possible de percevoir que pour Isabelle l'évolution que vit actuellement l'enseignement de l'espagnol au lycée est dû également, aux choix politiques imposées par le Conseil Européen de la Coopération Culturelle et par la Division des langues vivantes du Comité de l'Education de l'Europe. Ce cadre commun de référence pour les langues a été créé en 1991 par un groupe d'experts. Il organise en six échelles (niveau A1, A2, B1, B2, C1 et C2) l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues vivantes enseignées et apprises dans les pays de la Communauté Européenne et a pour objectif de travailler tous les contenus en classe seulement en fonction de la communication. Ce changement, fait que les professeurs des langues vivantes se voient dans l'impératif de placer toujours les élèves en situation de communication, en développant chez-eux des compétences langagières qui leurs permettront d'être, dans l'idéal, le plus autonomes

[176] BRUILLARD Eric, *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2005.

possible. En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes en France, ceci doit se régir par ce cadre d'enseignement. Néanmoins, la manière de faire varie selon les objectifs visés. Au lycée par exemple, il est possible d'effectuer un travail autour de textes littéraires suivant une logique séquentielle. C'est-à-dire, il faut suivre une cohérence entre les documents et le sujet à traiter, de même que les contenus linguistiques à travailler en classe. En même temps, les programmes d'enseignement, quant aux contenus culturels à aborder en classe d'espagnol au lycée, encadrent les événements historiques, leurs causes et conséquences sociales des pays hispanophones. Il nous est possible d'affirmer que la branche des contenus culturels établi par les programmes d'enseignement est assez large, en permettant, plus ou moins, au professeur de réaliser un choix important. Seulement, la manière dont l'enseignant va médiatiser ces contenus va être cadré par les prescriptions officielles et par le cadre européen commun de référence pour les langues.

Dans le discours de cette enseignante, on peut bien sentir de sa part, qu'il y a une certaine incompréhension de ces prescriptions. Elle ne voit pas l'utilité d'enseigner l'espagnol et les contenus en fonction de la communication. Pour elle, ces « nouvelles » prescriptions limitent l'enseignement et de l'apprentissage de la richesse culturelle de la langue espagnole. On peut avancer que ce changement de médiation, elle l'a surtout ressenti dans l'articulation des manuels scolaires actuels lorsqu'ils développent dans leurs pages ces contenus culturels. Pour Isabelle, la langue espagnole devrait s'enseigner en expliquant et en montrant aux apprentis des valeurs culturelles, historiques et sociales ancrées dans les dynamiques sociales et culturelles de pays à étudier. Pour cette enseignante, le fait d'enseigner toujours en fonction de la communication, empêche l'enseignement de ces valeurs. Il semblerait, que pour cette professeure, un enseignement visant explorer les contenus culturels, afin d'enrichir les capacités intellectuelles (telles que la réflexion), les savoirs culturels et linguistiques chez un élève contraste avec un enseignement dont le seul objectif est celui de faire progresser les étudiants dans leurs capacités à communiquer. Pour cette enseignante, ces deux manières de voir l'enseignement de l'espagnol au lycée sont entièrement indissociables. C'est dans cette orientation qu'on peut entendre l'explication suivante : « *aujourd'hui on ne peut pas travailler ça avec les élèves/ on n'a pas le temps/ on a deux heures et en deux heures par semaine pour travailler des choses plus approfondies/ et bien sûre on peut pas le faire puisque les objectifs sont de leur donner du vocabulaire pour prendre le thé ou un café/ sur la plaza Mayor et demander le chemin/ on est complétement déconnecté face à ça// ça sert à quoi? Si on ne peut pas faire du culturel/ on ne peut plus faire d'histoire/ on fait que des petits textes// et des petits*

*dialogues artificiels donc on n'a plus le temps de faire ça// et ehhhh/ on n'ose pas trop d'en faire// ahhh oui// ».*

Une autre implication mentionnée par Isabelle est celle du temps dédié à l'enseignement et apprentissage de la langue de Cervantes au lycée. Actuellement, le temps didactique déployé ne suffit pas à garantir un enseignement complet de cette langue. Sachant que l'enseignement de l'espagnol s'affiche au lycée en étant, presque toujours, une deuxième langue vivante, puisque c'est l'anglais qui est quasiment toujours la première langue vivante enseignée dans les établissements éducatifs en France. Pour cette enseignante, les dynamiques actuelles quant aux prescriptions éducatives institutionnelles ne permettent pas de réaliser un travail pédagogique plus approfondi.

Pour Isabelle la pratique enseignante du professeur d'espagnol au lycée est soumise à des règles qui empêchent, plus ou moins, le traitement des contenus culturels ici observés. La phrase « *on n'ose pas trop en faire* » nous amène à penser qu'il y a un certain manque de liberté de l'action professionnelle de l'enseignant d'espagnol. Ce manque de liberté, est pour cette enseignante, le fuit néfaste des nouvelles prescriptions.

En outre dans cet extrait, Isabelle laisse entrevoir que ce pronom personnel « on » est employé dans un contexte général, pour expliquer ce qui est aujourd'hui enseigner l'espagnol au lycée, et des évolutions dans l'enseignement de ces contenus dans les programmes et dans les manuels scolaires. Nous nous rendons compte qu'il est toujours employé dans des phrases autour des noms qui ont une relation directe avec les prescriptions institutionnelles, ainsi qu'autour de négations et par quelques mots qui indiquent l'intensité dans le propos. C'est pour cela que nous pouvons avancer l'idée que l'usage du pronom personnel transmet une sensation de saturation de la part d'Isabelle par rapport aux nouvelles demandes institutionnelles. Ces nouvelles prescriptions produiraient une rupture dans l'évolution de son identité professionnelle, de son rôle et de sa conception du rôle éthique du professeur d'espagnol. Il est possible d'avancer l'idée que chez cette enseignante, il y a une certaine frustration, car elle se voit dans l'impossibilité d'enseigner son savoir. Ce « malaise » peut mener au blocage de toute possibilité d'évolution de son identité et de sa pratique professionnelle.

Ainsi, il est possible d'entendre des propos construits sur le type : « parce qu'avant pendant longtemps/ on va dire toutes les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix on travaillait beaucoup sur les dictatures et sur le franquisme/maintenant on ne parle plus du tout » ou bien « moi je ne vois pas l'intérêt de suivre les nouvelles directives qui ne demandent aucun effort

intellectuel//moi je ne vois pas l'intérêt/ je pense qu'on est nombreux// tous les profs qui ont plus de cinquante ans pensent comme moi/ quel intérêt un robot n'importe qui pourrait faire cours à nos place puisque voilà/ qui parle à qui il parle//c'est très superficiel il n'y pas de fond » ou plus encore « tout ce qui est critiquer est en train de disparaître et ce n'est pas par hasard » . Pour Isabelle l'évolution des prescriptions institutionnelles de l'enseignement de l'espagnol au lycée est en forte décadence, car elle insiste à nous faire comprendre que dans les manuels scolaires édités récemment, il y a une absence de documents traitant sur les dictatures et les révolutions en Espagne et en Amérique latine. De même, elle explique que la longueur des textes, ici présentés devient de plus en plus courte. Ce fait produit que l'intérêt et l'objectif premier d'enseigner la langue espagnole reste restreint à l'usage de la langue en situation de communication et non dans le but d'avancer des idées et de développer un esprit critique chez les étudiants. Il est donc possible de penser que cette enseignante manifeste des contraintes implicites et explicites entre les évolutions des savoirs scolaires et son propre rapport au savoir. Jean-Luc Rinaudo[177] signale que dans le besoin d'adapter les individus à l'évolution de la société et particulièrement aux besoins croissants d'une qualification de la main d'œuvre ; les prescriptions Officielles ont touché les contenus d'enseignement en produisant des changements entre les disciplines et les contenus à enseigner qui vont varier d'une génération à une autre. Il signale que les enseignants aujourd'hui se voient confrontés à une disparité entre leur rapport au savoir. Pour ce chercheur, ce que les enseignants ont appris, plus jeunes, à l'école ou bien dans sa formation professionnelle, n'est plus certain et ils doivent enseigner de nouveaux savoirs pour lesquels ils n'ont pas toujours été formés. C'est dans ce même sens que Bernard Charlot[178] affirme que les enseignants vivent une évolution de leurs savoirs professionnels. Cette évolution se manifeste même dans la manière dont ils doivent transmettre les savoirs. Suivant cette ligne de réflexion, nous constatons qu'Isabelle s'appuie sur les manuels scolaires, afin de faire face aux nouvelles formes de transmission des savoirs et aux nouveaux contextes culturels.

En outre, il est possible d'avancer qu'Isabelle considère que les manuels scolaires sont la manifestation directe des programmes d'enseignement. Bien qu'elle montre une certaine réticence au moment de travailler ces nouveaux manuels scolaires. Elle fait usage des nouveaux livres seulement si le sujet ou le document qui y apparaissent correspondent à ses

---

[177] RINAUDO Jean-Luc, *Des souris et des maîtres. Rapport à l'informatique des enseignants*, Paris, L'Harmattant, 2002, p. 117

[178] CHARLOT Bernard, « La signification du savoir dans la société d'aujourd'hui », Paris, *Educations*, n°1, déc. 1994, p.54

propres valeurs et donc a son identité professionnelle. Par ailleurs, la critique qu'elle fait des nouvelles prescriptions de l'enseignement de l'espagnol au lycée va se diriger beaucoup plus, vers la conception des manuels scolaires que vers les programmes d'enseignement proprement dit. Elle fait également part de sa façon de procéder lors de l'organisation des savoirs et des contenus à enseigner en classe.

Cette enseignante, au moment de planifier l'organisation des cours quant aux contenus culturels à enseigner, suit l'organisation proposée par les manuels scolaires. Cette organisation se fait à travers des séquences d'enseignement qui présentent et regroupent les contenus culturels à travailler en classe. Il est donc possible d'entendre des propos construits sur le type « *par rapport au travail sur les femmes sous le franquisme c'est clair qu'il y a moins de contraintes/ beaucoup moins je n'ai pas encore réfléchis à comment je vais le faire on va voir parce qu'il faut que dès l'extérieur on reste dans un thème qui est mythes et héros »* ou bien; *« je crois que dans le nouveau manuel en première*[179] *il y a un chapitre qui s'appelle rébellion// c'est le livre qu'on a choisi justement parce qu'on trouvait qu'il y avait plus de fond sur la révolution cubaine// oui le chapitre s'appelle rebelles y super-héros/ il y a quelque chose sur la révolution cubaine/ ça ça les intéresse beaucoup »*

L'organisation qu'elle fait de ses savoirs professionnels à enseigner est soumise à l'ordre et aux activités présentées dans les manuels scolaires de première des contenus culturels visée à être travaillés en classe. Cette articulation est apparue à partir du 2005 dans différents livres scolaires. Pour Isabelle son action de pratique enseignante reste cadrée non pas par les programmes d'enseignement, mais par les contenus qui apparaissent dans les manuels scolaires. En même temps, cette enseignante explique l'intérêt de se baser sur l'organisation du manuel scolaire pour capter l'attention des élèves et leur intérêt sur un sujet précis. Par exemple, elle parle de la révolution cubaine et des personnages historiques qui ont joué un rôle très important dans cet événement historique. Isabelle est convaincue que quand les élèves reconnaissent les événements et les personnages historiques, la transmission du savoir est beaucoup plus facile. L'intérêt que manifeste Isabelle pour travailler en classe ce thème-là, vient de sa motivation personnelle de l'Histoire cubaine et surtout de la révolution. C'est dans ce contexte qu'on peut entendre dans son discours des propos tels que : « *Fidel Castro, ils connaissent le commandant Che Guevara/ oui absolument je travaille ça car je suis une inconditionnelle de Cuba »* ou bien *« on travaille beaucoup sur Cuba/ sur Cuba ce*

[179] « Así es el mundo », MONTAIGU Reynald (Auteur) et MAZOYER Elisabeth (Auteur), Paris, Belin, 2006.

*qui c'était ce que les gens voulaient et puis comment ils l'ont payé quand même de finir avec l'impérialisme Nord-Américain puis on passe très vite à voir comment ça a mal évolué/ ça c'est très bien pour travailler/ peut-être parce que j'ai vachement d'enthousiasme/ et oui parce que j'étais baigné dans ce contexte ».*

François Tochon[180] signale que l'enseignant fonctionne sur la base de l'intériorisation des plans antérieurs sous la forme de routines. Pour ce chercheur, l'enseignant filtre la connaissance à travers d'une structure d'accueil qui procède à la transposition didactique des informations. Les plans cognitifs générés par ce cadre intériorisé organisent les routines en interactions avec le terrain et permettant l'improvisation. C'est-à-dire l'adaptation des structures didactiques à la réalité mouvante de la classe. Dans ce même sens, Yinger[181] présente la planification comme un moyen pour l'enseignant de simplifier ses procédures pour accroître son efficacité dans un temps limité. En même temps, ce chercheur relève que des procédures de routine sont établies afin d'assurer le contrôle et la coordination de schèmes comportementaux ; ces routines jouent un tel rôle que Yinger définit la planification comme une prise de décision relative à la sélection, à l'organisation et à la sériation de routines.

Ainsi, nous pouvons avancer qu'Isabelle saisit dans les nouveaux manuels scolaires les séquences pour le thème ici proposé suit sa routine d'enseignement et se situe en continuité de son rapport au savoir professionnel. Cette routine évoquée précédemment provient d'un geste professionnel ancré issu de sa formation professionnelle et de ses débuts dans l'enseignement de l'espagnol. Il nous est possible de comprendre que la rupture que cette enseignante présente de son identité professionnelle est due, également à l'évolution et aux changements des routines enseignantes imposées par les prescriptions institutionnelles. D'ailleurs et rapport à son choix de documents à travailler en classe, elle explique sa préférence pour les textes ou documents apparus dans les anciens manuels scolaires. Pour elle, le choix d'un document à travailler en classe, passe d'abord par le côté émotif et affectif que le document procure à l'enseignant.

En outre, son discours laisse entrevoir que le manuel scolaire est également le pont de connexion avec ce qui correspond plus au vécu et aux repères générationnels des élèves. Elle explique qu'elle s'en sert de son bagage culturel affectif générationnel, afin de faire comprendre aux élèves l'engagement politique manifesté par une partie de la population où

---

[180] TOCHON François V. « A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? », Paris, *Revue française de pédagogie*. Volume 86 N°1, 1989, pp. 23-33.

[181] YINGER Robert .J. « Learning the language of practice », *Curriculum Inquiry*, vol.17, n°3, 1987.

ces événements ont eu lieu, ainsi que les conséquences. Ce bagage culturel, que pour nous ce serait plutôt, un bagage culturel « affectif générationnel » forme, de même, partie de son savoir personnel. Ce bagage culturel est composant de la culture personnelle d'Isabelle.

Le discours d'Isabelle, à partir de tout ce qu'on a pu élucider antérieurement, nous fait réfléchir sur les idées de plaisir et de souffrance.

D'abord, l'idée de plaisir est évoquée par l'identité qu'elle s'est construite tout au long de son rapport à la langue espagnole. Ce rapport au savoir présente ses origines lorsque cette enseignante est au lycée. Elle nous parle de la facilité qu'elle avait dans l'apprentissage de cette langue. Elle explique également, que son professeur d'espagnol au lycée parlait quelques fois des événements culturels ici évoqués. Elle commence de plus en plus à s'y intéresser, mais le moment vraiment déclencheur de la formation de son identité professionnelle, c'est quand elle commence ses cours à l'université. Sa formation professionnelle est pleine de rencontres assez politisées avec des exilés politiques provenant des pays hispanophones. Nous nous rendons compte que le plaisir d'enseigner cette langue, passe avant tout par cette reconnaissance politique qu'elle fait de son métier. Elle se reconnaît, tout d'abord, par ces engagements politiques et ensuite par ce qu'on demande « institutionnellement » au professeur d'espagnol. L'intérêt qu'elle trouve d'enseigner la langue espagnole à des jeunes français se focalise dans le plaisir que cette expérience première lui procure. Ce rapport au savoir a passé d'abord par l'expérience indirecte des faits historiques, mais son intériorisation a été vécue de manière directe par Isabelle, lorsqu' elle rencontre face à face les conséquences (les exiles politiques) des événements. Elle s'est reconnue dans leur lutte politique et sociale. Elle s'est engagée et à partir de ce sentiment, elle a construit son identité professionnelle et son rapport au savoir professionnel. Elle s'est forgée une suite des valeurs et des contrats « affectifs » de sa profession.

Cette expérience est révélatrice dans le faire enseignant d'Isabelle. Elle mentionne à plusieurs reprises les adverbes de temps « avant et maintenant ». Les engagements éducatifs et, par conséquent, politiques parcourus au fil des années ne correspondent plus à ceux qui ont conduit Isabelle dans son choix de devenir enseignante.

Wilfred R. Bion[182] signale : « […] Si nous attachons de l'importance aux souvenirs, au passé, ce n'est pas pour ce qui a été- bien que cela puisse compter en tant que tel- mais pour la

---

[182] BION W. R, *attention and Interprétation*, Londres 1970, trad.fr. J. Kalmanovich, *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*, Paris, Payot. 1974.

trace qui est en vous, en moi, en vous *maintenant*. » Ce qu'on peut dire avec cette affirmation, c'est peut-être, que l'importance que cette enseignante donne aux évènements historiques qui intéressent ce travail de recherche, provienne d'un plaisir et aussi d'une résistance ancrée en elle. Cette résistance est due, principalement, par la situation politico-culturelle d'aujourd'hui.

L'identité professionnelle qu'Isabelle s'est construite tout au long de sa formation professionnelle, est une identité semblable à celui qui lutte contre le système. Cette identité du rebelle et du résistant est forgée par des valeurs et des contrats affectifs issus d'une lutte contre le ou les systèmes qui contrôlent, même, la manière de penser. L'actualité éducative d'aujourd'hui, représente pour cette enseignante, le déclin social et politique de la société actuelle. Son identité de battante se voit limitée par les nouvelles prescriptions « institutionnalisée » et son désir d'enseigner les valeurs propres à un combattant de l'Impérialisme Américain se voient limités, voire annulés. Le désir que cette enseignante trouve dans l'enseignement repose, premièrement, à faire passer les messages que pourraient donner une combattante politique. Et deuxièmement, à séduire les élèves avec tels discours.

L'idée de souffrance peut se comprendre, dans le cas d'Isabelle, par une lutte constante contre les impositions d'un système éducatif « pervers ». Pour cette enseignante la souffrance ce trouve, d'une manière générale, dans le manque dans les manuels scolaires, des contenus intéressants à être travaillés en classe. Ce contraste entre l'identité professionnelle de « combattante » d'Isabelle et le système politico-éducatif d'aujourd'hui en France, se reflète par le changement de reconnaissance des valeurs à être enseignés en classe d'espagnol au lycée. Ce changement de direction est vécu par Isabelle non comme une frustration, mais plutôt comme un grand combat de résistance. C'est pour cela qu'on comprend son goût à travailler avec des anciens manuels scolaires.

Pour Isabelle le nouveau rapport au savoir « institutionnalisé » contraste fortement avec le rapport au savoir qu'elle s'est construite tout au long de sa formation et de sa pratique enseignante. Le manque de reconnaissance de ces valeurs, fait que cette enseignante soit soumise à un grand dilemme. Comme un combattant sans un combat. C'est-à-dire, soit elle reste à l'écart de cette lutte et accepte la prescription officielle, soit elle crée les instances de lutte pour être en accord avec soi-même, avec son identité professionnelle.

Elle a trouvé son engagement et elle sera « inconditionnelle » à celui-ci. Comme elle le mentionne en parlant de la Révolution cubaine.

Sa souffrance est issue également d'un manque de reconnaissance et de la modification qu'elle doit faire des mécanismes d'appréhension de son rapport au savoir et de soi. L'identification de soi, passe par des reconnaissances externes et ensuite par une reconnaissance interne. Dans les reconnaissances externes, Isabelle s'identifie, par exemple, par certains documents (visuels, écrits, sonores) qui apparaissent dans les manuels scolaires. Ces contenus évoqués par les manuels scolaires reflètent, pour Isabelle, le type de rapport au savoir qu'elle a construit tout au long de son expérience à l'espagnol. De ce qu'elle doit être pour être un professeur d'espagnol et le type d'identité qu'elle doit y avoir. Le refus qui a cette enseignante des manuels scolaires reflètent un refus de la modification que ces documents et de ce que la prescription veut faire de son rapport au savoir et, par conséquence de son rapport à soi. Il semble pertinent d'affirmer que le rapport au savoir, dans ce cas de la langue espagnole, se tisse tout au long de l'histoire psychique de cette enseignante. Ainsi, Jacky Beillerot[183] a pu dire du rapport au savoir qu'il s'agissait d'un condensé de toute l'histoire psychique du sujet. Pour un enseignant son rapport au savoir se sédimente tout au long du processus identificatoire qui fait passer du soi-élève au soi-enseignant.

Isabelle a formé son identité professionnelle et son rapport au savoir professionnel en passant principalement par un mécanisme d'identification. Il faut comprendre ce mécanisme d'identification non pas comme une simple imitation, car elle réalise un mouvement d'appropriation, elle obéit à un but inconscient, elle constitue, également, un mode d'expression du fantasme inconscient, signale Claudine Blanchard- Laville[184]. Dans ce même sens, Laplanche et Pontalis[185] confirment que l'identification est 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. Pour eux, la personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications. Ce qui est mis en lumière ici est bien la valeur structurante de ce processus d'identification. Freud[186] décrit le moi comme un oignon composé de couches d'identifications successives. On peut se permettre d'avancer l'idée que ces couches d'identifications se forment tout au long de l'expérience personnelle et professionnelle de l'enseignant, ainsi que de son rapport au savoir.

---

[183] BEILLEROT Jacquy, « Le rapport au savoir : une notion en formation », *in* J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard – Laville et N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Paris, Ed. Universitaires. 1989.

[184] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001.

[185] LAPLANCHE Jean et PONTALIS Jean-Bertrand, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF. 1973.

[186] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *op.cit*. p, 77.

La souffrance d'Isabelle n'est pas seulement déclenchée par la confrontation entre le mécanisme d'identification de son faire professionnel et les nouvelles prescriptions enseignantes, sinon aussi par le mécanisme de désidentification qu'elle trouve lorsqu'elle fait face à ces nouvelles prescriptions. Octave Mannoni [187] affirme que le processus d'identification s'agit, avant tout, d'un processus inconscient et qui n'est donc observable que de manière directe ou qui ne « devient conscient », que « dans un mouvement de désidentification ». Pour ce chercheur, c'est dans ce moment de désidentification, où le sujet reste marqué –pour la vie- d'une certaine qualité caractérielle.

L'idée d'identification et de désidentification explique bien, une partie de la souffrance vécue par Isabelle dans l'exercice actuelle de sa profession. Elle a pu s'identifier avec les événements historiques de la Guerre Civile et le Franquisme en Espagne, ainsi que les dictatures et les révolutions Latino-Américaines, tout au long de sa formation. Cette identification s'est approfondie en elle, puisque dans ces évènements historiques, il est possible d'y trouver des valeurs universelles tels que : la liberté, les droits humains, la vie, la force, la dignité, le compromis social, …etc. Cette enseignante se reconnaît dans ces valeurs. Elle sent qu'ils font partie intégrante de son Soi

Isabelle s'est identifiée avec les personnages historiques qui ont amené la lutte pour instaurer dans la société ses valeurs, de la même manière dont elle doit le faire dans sa classe. Ainsi, les manuels scolaires apparus au début de sa pratique enseignante étaient vecteurs de ces valeurs et sous le prisme des contenus culturels, Isabelle voyait la réalisation de son identité, ou bien l'idée qu'elle s'était faite de son Soi professionnel. Actuellement, les manuels ont changé ainsi, que les contenus culturels. Aujourd'hui, les vecteurs de ces valeurs ne sont plus les mêmes, ou bien ils apparaissent sous une autre forme, en demandant à l'enseignant de se focaliser et de donner un autre discours, que pour Isabelle semble simpliste et sans aucun intérêt.

Les nouvelles prescriptions éducatives ont produit chez cette enseignante une contradiction entre son être enseignant et son faire enseignant. Pour mieux comprendre cette idée, nous allons prendre l'idée de *dissociation adaptative* travaillée par Winnicott [188]. Pour ce psychanalyste : « Le « je suis » doit précéder le « je fais » sinon le « je fais » n'a aucun sens pour l'individu ». Ainsi, un « je suis » au sens fort, témoigne d'un sentiment d'identité, qui

---

[187] MANNONI Octave, *Freud*, Paris, Le Seuil. 1968.

[188] Winnicott Donald. W., *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard. 1988.

dépasse le simple fait d'exister, un « être en vie », un « se sentir vivant » pour soi-même, un « se sentir réel ». Cette conception fait une approche éclairante quant à l'idée de saturation ressentie par Isabelle lorsqu'elle nous parle de sa pratique enseignante. Elle se trouve dans une phase d'inadaptabilité avec son environnement. Cette incapacité d'adaptabilité est produite par les nouvelles demandes pédago-didactiques de l'enseignement de l'espagnol au lycée. Les inspecteurs académiques exigent une manière de faire-enseignant que se contredit avec l'être enseignant d'Isabelle.

### 8.1.2. Jean : Un rapport au savoir journalistique et anecdotique

Nous avons contacté Jean grâce à une connaissance commune. L'entretien s'est déroulé au lycée où il travaille, dans une salle aménagée pour accueillir les parents d'élèves.

Jean, tout comme Isabelle, exerce depuis plusieurs années sa profession de professeur d'espagnol dans le second degré en France. Le parcours professionnel de cet enseignant n'est pas linaire. Il explique qu'entre dans les années soixante-dix et soixante-treize, il a fait une licence de langue espagnole. Pendant cette formation, il a rencontré et côtoyé différents professeurs et des étudiants qui se sont installés en France par des raisons politiques. Comme Isabelle, il a eu un lien « affectif » avec eux et sympathisait amplement avec leur lutte politique et sociale. Il se souvient également d'avoir assisté aux concerts du groupe des musiciens exilés Chiliens « Quilapayun ». Puis, à la fin de sa licence, Jean décida de partir un an en Espagne à Cordoue, en tant qu'assistant de langue. Durant cette période il a pu faire connaissance de plusieurs jeunes qui faisaient partie d'une association de quartier. Jean explique qu'il a participé dans cette association. Il affirme d'avoir été impliqué avec ses gens-là, pour des activités et la transmission et circulation de l'information. Il faut savoir qu'à cette époque-là, il y avait un contrôle de l'information en Espagne. Jean était une sorte de journaliste qui essayait de combattre la censure régnante juste avant la chute du Franquisme. Ainsi, il raconte « *Pendant cette époque, il n'y avait pas le droit de se rassembler dans les rues, mais on pouvait se retrouver dans certains cafés pour discuter et pour voir ce qu'il allait se passer après. Au niveau de la presse on essayait de trouver le journal français le Monde et si on ne le trouvions pas ça voulait dire qu'il avait été censuré, alors on écoutait la radio. On écoutait, avec 4 ou 5 copains, on écoutait la radio France International ou la Transcontinentale, je ne me rappelle plus, mais c'était vers 23 heures ou bien minuit. On apprenait des emprisonnements et aussi des manifestations au Pays Basque ou en Catalogne.* » On verra par la suite que cette caractéristique de Jean va l'accompagner tout au long de sa pratique enseignante.

De plus, cet enseignant affirme qu'il n'a pas suivi le cursus normal d'un professeur d'espagnol, puisqu'après d'avoir été en Espagne, il décida de faire une formation de conducteur de camions poids lourds. Suite à cette formation, il a passé son permis conduction de poids lourds et ainsi, il commença une carrière de chauffeur de camions pendant 3 ans. Jean raconte que cette passion lui vient dès petit, car son père, lui aussi chauffeur de camions, lui avait transmis le goût pour les camions. Après ces trois ans, Jean a passé au Pays de Gales, pour travailler dans un lycée comme assistant de langue.

L'intérêt de Jean pour devenir professeur d'espagnol n'a pas été immédiat. Il signale que son premier choix était, avant tout, devenir formateur de chauffeur poids lourds « *dans un lycée qui forme à des jeunes aux métiers de la route* », tel comme il le mentionne. Dans un premier temps, il a postulé à l'éducation nationale et, ainsi il a travaillé pendant trois ans comme professeur d'atelier bois et dans d'autres ateliers manuels. Pendant ces trois ans, il a réussi continuer son métier de chauffeur de camions. Suite à cette période, il a eu une nomination pour faire un remplacement de professeur d'espagnol. Il est resté à faire de suppléances pendant quatre ans, pour ensuite passer le CAPES d'espagnol. Jean mentionne son regret de n'avoir pas pu rester dans l'enseignement professionnel et de n'avoir pas pu accomplir son rêve de formateur de poids lourd.

***Vers une identité professionnelle***

Le discours de Jean se centre, dès le début de l'entretien, dans une capacité d'identification avec sa pratique. C'est-à-dire, qu'il explique aussitôt ce qu'il fait en classe pour traiter les sujets tels que la Guerre civile, le Franquisme en Espagne, les dictatures et les révolutions Latino-Américaines. Cet enseignant, mentionne son intérêt à travailler ces sujets en classe de Seconde, Première et Terminale. De même, il nomme quelques personnages historiques ou littéraires, textes, images et films qu'il emploie en classe et qui ont, pour lui, une valeur de vecteurs de ces événements historiques. Jean explique l'importance, qu'il donne de toujours faire le lien entre l'actualité présente des élèves et l'Histoire à être étudiée en classe. Ainsi on peut entendre des propos type : *« je parle régulièrement au début de l'année, par exemple ; je parle toujours aux élèves quand on arrive autour du 11 septembre, je leur fais un petit texte. Bon, je ne me rappelle pas très bien, mais il dit : onze septembre, du bruit, des cris, des avions dans l'air, des bombes et du sang. Là les élèves disent : ahhh, c'est le onze septembre aux Etats-Unis, et non, il y a eu un autre onze septembre avant au Chili en 1973, et là, je vais leur parler, car j'aime bien les situer tout de suite, on va parler de Pinochet et de Salvador Allende, et après on va rentrer dedans avec des textes d'auteurs*. »

Pour Jean, la meilleure manière de faire passe aux élèves l'enseignement de ces contenus culturels c'est en faisant la connexion entre leur actualité générationnelle et ces évènements. Pour lui, le message est plus clair et c'est plus facile pour les élèves de les apprendre.

En outre, il semble important de signaler que le discours de Jean est un discours sans beaucoup de pauses. Il parle clairement et sans beaucoup d'évasives. L'usage du pronoms personnel *je* , qui est, presque toujours employé dans la forme affirmative, évidence sa posture dans son faire professionnel. Il s'approprie de son discours, ainsi de ce qu'il fait avec ses élèves. Il se positionne, souvent comme en étant l'intermédiaire immédiat entre les événements et les élèves. Nous nous rendons compte que Jean mobilise et médiatise ses connaissances en classe de la même manière comme le ferait un journaliste.

Cet enseignant a pu s'identifier à ces événements historiques, grâce à son expérience personnelle. Son séjour en Espagne lui a permis d'approfondir son rapport au savoir quand aux contenus culturels qui intéressent ce travail de recherche. Ce qui est remarquable c'est la façon dont il a structuré ce rapport au savoir. Il n'a pas pris connaissance de ces évènements de manière théorique à l'université ou bien dans les livres, sinon que d'une manière directe *in situ* . Il explique, comme on l'a mentionné antérieurement, que sa source d'information c'était les médias, journaux ou radio. Il a vu et participé à des manifestations, comme un journaliste correspondant de guerre, afin de satisfaire sa motivation d'être au courant de toute l'actualité. Cette recherche d'information, lui permettait de se faire une idée et de comprendre ce qui se passait autour de lui. Il a pris le rôle d'un journaliste qui est à la recherche de la vérité. Il prend possession de cette vérité et l'articule à son gré. Il a une vision personnelle de ce qui est arrivée en Espagne et en Amérique latine. Cette vision correspond aux informations qu'il a pu recueillir, analyser, organiser et comprendre. Son travail journalistique lui a permis d'avoir l'appropriation et l'intériorisation de ces événements-là. Il a été un agent externe de ces évènements, il n'a jamais souffert du manque de liberté subis pendant le Franquisme, sauf peut-être du manque de liberté d'expression. Il explique à ce sujet : « *Ces années-là c'étaient très très riches puisque, c'était une époque où on pouvait commencer à dire des choses, mais pas trop quand- même, mais on se risquait pour savoir jusqu'où on pouvait aller, au niveau des manifestations, au niveau de la presse, au niveau des réunions, au niveau des chanteurs qu'on pouvait faire venir, et même des fois on faisait venir des chansons des chanteurs qui parlaient des gens qui étaient en prison pour la Guerre civile* » . Cet extrait d'entretien rend évident son envie d'élucider la vérité et la réalité vécue par une partie d'espagnols

républicains prisonniers pendant la Guerre civile et le Franquisme. La phrase « *on se risquait pour savoir jusqu'à où on pouvait aller* », dénote bien l'esprit journalistique de Jean.

On comprend bien la manière dont Jean a construit son rapport au savoir de ces évènements historiques. Mais, il nous reste encore à analyser la manière dont cet enseignant médiatise ce rapport au savoir en classe. Nous comprenons, tout au long de cette analyse, que la médiation réalisée par Jean reflète le mécanisme et l'articulation qu'il a utilisée lors de l'acquisition de ce savoir. Il médiatise ces contenus culturels, non seulement comme un pédagogue-didacticien, sinon qu'aussi comme un journaliste. On remarque que Jean, au moment de médiatiser ces contenus, fait public son rapport au savoir. Dans ce sens Claudine Blanchard- Laville[189] affirme que l'enseignant est le garant du savoir à enseigner et en conséquence, il est obligé de rendre public un certain type de rapport au savoir. Mais sa manière d'actualiser et de manifester son rapport au savoir sur la scène didactique est indépendante du climat instauré. Autrement dit, en situation didactique, ce que nous pouvons apercevoir, ce n'est ce qu'il le professeur sait mais ce qu'il fait de ce qu'il sait. La transmission qui réalise Jean de ce qu'il sait se traduit dans l'action de son faire journalistique. Car c'est le mécanisme qu'il a appris lorsqu'il devait, à son tour, prendre connaissance des évènements. Ce sont ces mécanismes de rapport au savoir qui se reflètent dans son discours. Pour donner une idée plus détaillée de ces mécanismes de fonctionnement, il est donc possible de citer des propos type : « *par exemple avec les dictatures et les révolutions j'essaie toujours de faire le lien avec l'actualité, surtout avec quelque chose qu'ils peuvent entendre ou voir sur internet ou dans les journaux aussi* ». Il est également important de signaler que cette manière de faire professionnelle est devenu son *empreinte digitale de son action professionnelle*. Claudine Blanchard-Laville[190] montre également, dans un travail d'analyse autour de la pratique enseignante et du rapport au savoir des professeurs de mathématiques en France, que les enseignants imposent à l'élève un *scénario personnel implicite*. Il s'agit d'une construction qui identifie l'enseignant, presque au même titre qu'une signature. Pour cette chercheuse, ce scénario met en scène son propre rapport au savoir, du moins celui qu'il arrive à manifester dans un moment donné.

---

[189] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *op.cit.*
[190] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *op.cit*

***Une expérience autodidacte de l'objet savoir.***

Il semble important de mentionner que Jean a construit son savoir de manière autodidacte. Il a eu une curiosité à comprendre la réalité qui l'entourait. Il a pu se faire une opinion personnelle grâce aux recherches qu'il a fait dans les divers médias qu'il les a considérés comme des vecteurs de vérité. Dans cette manière de construction de savoirs, Jean-Luc Rinaudo[191] affirme que les savoirs professionnels ne sont pas toujours des savoirs stables. Pour ce chercheur, *« les savoirs professionnels relèvent alors parfois davantage du bricolage et du travail de l'artisan que de celui du professionnel* ». Le côté autodidacte de Jean se voit également marqué par un certain refus quant à l'usage des manuels scolaires. Il affirme préférer élaborer ses propres documents, en prenant l'information des plusieurs sources. Cette action peut être comprise sous la réflexion des divers chercheurs comme un moyen de satisfaire ses propres besoins de compréhension de la réalité.

François Lambrine[192] insiste donc, sur la dimension personnelle de l'enseignant, ayant à voir avec l'histoire et le parcours du sujet, de l'acte et des savoirs d'action. Pour ce chercheur, chez l'enseignant existe une interactivité entre le passé, par lequel il s'est construit et la rencontre avec la réalité aujourd'hui. Il qualifie cette dimension personnelle « d'autodidacte » car elle est la représentation de « l'autocréation » en perpétuel mouvement d'un savoir-faire toujours singulier. Dans ce même sens, Mendel[193] affirme que ce « *vouloir de création* », qui s'introduit dans le cours et l'interactivité de l'acte, est une force qui vient du plus profond de Soi et « *l'objet du monde sur lequel le sujet agit dans l'acte devient, dans cette situation, le successeur très lointain de l'objet transitionnel d'autrefois tel que le décrit Winnicott : il est à la fois soi et non-soi, à la fois trouvé et crée* ».

Il semble alors important d'expliquer la notion d'objet transitionnel travaillée par Winnicott[194]. L'objet transitionnel est défini comme un objet trouvé et crée par le petit enfant, il l'aide à rencontrer une réalité hors de sa mère, en même temps qu'il accrédite l'illusion, le fantasme d'en être le créateur à l'image du sein maternel lorsqu'il a faim. Pour Mendel c'est dans l'idée de l'objet transitionnel qu'on peut trouver le premier vouloir et désir

---

[191] RINAUDO Jean-Luc, op.cit. Page 120

[192] LAMBRINE François « Approche clinique de l'improvisation dans la rencontre pédagogique », in BLANCHARD-LAVILLE et GEFFARD Patrick, *Processus inconscients et Pratiques enseignantes*, Paris, L'Harmattan. 2009.

[193]MENDEL, Gérard, *Le vouloir de création, autohistoire d'une ouvre,* La Tour-d'Aigues, Editions de l'Aube. 1999, page 23.

[194] WINNICOTT D.W. *op.cit*

autodidacte. Bézille-Lesquoy[195] signale que l'autodidacte est dans une demande jamais assouvie pour combler un manque en se mettant à la place de l'autre « *pour se adresser à lui-même un certain savoir dont l'autre ne l'a pas gratifié* ». Il semble alors possible d'affirmer que le faire enseignant de Jean lorsqu'il traite les contenus culturels, a comme finalité première combler son besoin de comprendre sa réalité. Ces contenus culturels pourraient être pris par cet enseignant comme des objets transitionnels. Il mentionne son intention de se mettre à la place des élèves lorsqu'il choisit un document à être abordé en classe, mais en vérité ce qu'il cherche, dans son psychique inconscient, est de subir à son besoin d'appréhension de la réalité. Ce besoin va aller au-delà des prescriptions officielles et des contenus qui apparaissent dans les manuels scolaires.

En outre, Jean raconte que tous les ans il part en Espagne avec ses élèves : « en fait, mes copains de l'époque sont devenus mes collègues, et tous les ans on fait des échanges scolaires depuis une trentaine d'années-là maintenant, et assez facilement on arrive à parler à nos élèves de cette époque-là. On leur raconte notre histoire, en leur disant, voilà dans les années 73-74-75 s'est passé telle ou telle chose, quand on était jeunes. » Les voyages scolaires organisés par Jean sont une espèce de rituel pour lui. Le fait d'organiser ces voyages avec ses collègues-amis dépasse le coté pédagogique de cette activité, même si les activités qui sont autour de ce voyage le sont. Le fait de parler si ouvertement à ces élèves des expériences personnelles, nous fait penser au côté anecdotique qui a eu ce vécu personnel, même si on sent le ressentie et l'empathie qu'il a des victimes de ces évènements historiques, il raconte toujours son expérience tel qu'on raconte une anecdote. Il semble important de mentionner que le discours de cet enseignant, bien comme on l'a déjà mentionné antérieurement, est fluide, surtout quand il raconte ses souvenirs en Espagne et son action professionnelle. Son vécu ne semble pas douloureux, ni sombre. Tout au contraire, il est dynamique, sans aucune expression d'énervement ni de frustration. Le rythme et le plaisir très vif manifesté à plusieurs reprises dans le discours de Jean, nous fait penser à la notion de « orgasme du moi » travaillé par Winnicott[196], qui pourrait être considéré comme un sentiment d'élation narcissique. C'est dans ce moment du discours où on trouve le plus souvent les pronoms personnels *je* et *on*. Le pronom personnel *on* fait référence à lui et à ses amis de l'époque, qui actuellement sont devenus ses collègues.

---

[195] BEZILLE-LESQUOY Hélène, *L'autodidacte*, Paris, L'Harmattan. 2003, p. 86.
[196] WINNICOTT D.W. *op.cit*

Claudine Blanchard- Laville[197] mentionne que l'interaction idéale qu'un enseignant peut trouver dans la classe est celle de pouvoir manifester publiquement son rapport au savoir dans un certain contexte. Dans le cas de Jean, on voit bien que la manifestation publique de son rapport au savoir le fait par la voie journalistique et anecdotique. Les deux sont dans un constant croisement.

Il paraît approprier parler de la voie journalistique déployée par Jean, puisque cet enseignant confronte les informations pour mieux comprendre et faire comprendre les contenus culturels, non seulement les évènements historiques passés, sinon aussi les présents. Son but est aussi de donner des pistes de réflexion, développer un sens critique chez les élèves. Ainsi on peut entendre des propos type : « *quand j'enseigne les contenus culturels, ils se rendent compte au bout d'un moment dans quelle direction je vais, ils ne sont pas naïfs et puis, je ne vais pas les cacher non plus, c'est difficile d'être impartial même si je peux montrer les deux aspects, mais ils voient bien dans quelle direction j'y vais, je crois que c'est important de leur donner les/ des pistes de réflexion, voilà, et puis pour qu' eux-mêmes après se fassent leur opinion.* » Il est certes que les contenus culturels qui intéressent ce travail de recherche amènent à une réflexion politico-culturelle, mais la manière dont le professeur médiatise cette discussion semble ici primordiale. L'utilisation qui fait Jean du mot « opinion » conduit directement à la volonté qu'il manifeste pour que ses élèves fassent leurs propres opinions. Il raconte qu'il y parvient en leur faisant faire des faux-débats sur des sujets variés (la corrida, le Franquisme, les émigrés illégaux, parmi d'autres). Pour Jean, c'est grâce à cette activité que les élèves peuvent développer et approfondir leurs opinions. Cette réflexion nous fait penser aux travaux portés sur l'opinion publique de Gabriel Tarde[198]. Pour ce chercheur en médias de l'information et de la communication, la création d'une opinion passe avant tout par un processus de communication. Dans l'esprit de Tarde, la conversation est le creuset de l'opinion. Et par opinion, il entend ce qui devrait être nommé « une opinion réfléchie ». Pour ce chercheur, l'opinion est, donc une opinion sociale, un ensemble d'idées relatives à des problèmes d'actualité exprimés en public.

D'un autre côté, il y a la voie anecdotique qui est présente dans le discours de Jean dès le premier moment de l'entretien. Il explique qu'à chaque fois qu'il traite ces contenus culturels en classe, il le fait par le vécu des personnages célèbres soit d'un plan politique et

---

[197] BLANCHARD-LAVILLE Claudine. *op.cit*

[198] TARDE Gabriel, « L'opinion et la conversation », in *Revue de Paris*, 15 août 1899 et 1er septembre 1899 ; réédité dans *L'opinion et la foule*, Paris, Alean, 1901.

culturel, soit par des textes ou bien par des images iconographiques et/ ou filmiques. Il cherche toujours à faire passer le message par le vécu ou par une situation anecdotique issus de ces documents. L'identification projective déployée par cet enseignant montre que le rapport à son objet savoir de ces sujets culturels passe par l'aspect anecdotique qu'il a retrouvé et construit lors de son premier contact avec la Guerre Civile et le Franquisme en Espagne.

En outre, nous constatons que Jean manifeste un rapport au savoir de ces contenus, sous un réel désir d'en savoir plus, mais surtout dans cette capacité à construire autre chose à partir des savoirs savants institutionnalisés.

La capacité de cet enseignant « de mettre en lien les savoirs savants » et de construire ses propres savoirs « anecdotiques » désigne la réalisation d'un transfert d'apprentissage opéré entre les savoirs académiques, les savoirs d'expérience qu'il a acquis tout au long de sa vie et les caractéristiques de son espace de travail. Les savoirs appris sont transférés dans des situations autres que celles de la formation, tout en créant un lien d'expérience de ces contenus autre que celle développée par les manuels d'enseignement. Cette propension d'aller vers des savoirs particuliers autres que les instaurés, témoigne chez l'enfant, durant la période oedipienne décrite par Freud[199], de cette curiosité à propos du mystère qui lie les parents. Dans ce même sens, Levine[200] parle de *« territorialisation oedipienne »*lorsque des sujets sont attirés vers des savoirs complexes qui cachent autre chose que ce qu'ils veulent bien montrer. La dimension épistémique place le sujet au centre d'une relation entretenue avec le savoir. Le sujet choisit non seulement un genre de savoir spécifique, mais entre aussi en relation avec lui sur un mode personnifié. Le savoir rencontré au détour d'une présentation devient rapidement un objet matérialisé sur lequel il travaille pour le façonner et en faire quelque chose de concret. Ainsi, d'objet personnifié, il devient un objet façonnable qui prend forme et corps. Le savoir personnifié anecdotique de Jean se substitue à l'enseignant qui n'apparaît pas dans la relation pédagogique instauré dans sa formation professionnelle. Ce sont les savoirs savants et les savoirs personnelles construits au long de son séjour en Espagne et autres, qui participent directement à cette relation entre lui et le rapport au savoir.

---

[199] FREUD Sigmund (1915), *L'inconscient*. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2013.

[200] LEVINE Jacques, « L'entrée par la psychologie et la psychanalyse », Actes de colloque. *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, Université Lyon 2, 1994, pp. 47-52.

## 8.2. Discours des professeurs ayant un vécu générationnel *« interne ou direct ».*

Les deux analyses précédentes ont évoqué une rencontre avec un savoir provenant, plutôt d'une expérience externe aux événements historiques ici traités, même si ce rapport au savoir a passé par un côté affectif très important, ils ont eu une conséquence plus ou moins indirecte dans l'évolution de vie de ces deux professeurs. Cependant, comme on l'a vu lors des analyses précédentes, cette expérience a eu une conséquence dans la façon dont ces deux enseignants médiatisent leurs savoirs quand ils traitent ces sujets en classe.

Les analyses des deux entretiens qui suivent correspondent à deux enseignants qui ont vécu d'une manière directe un de ces faits historiques ici évoqués et par conséquent, ils ont eu une évolution de vie différente a de celle des enseignants déjà analysés. Ces phénomènes, ont modifié de manière assez importante leurs vies personnelles et également la façon dont ils médiatisent leurs savoirs.

Le premier enseignant de ce deuxième regroupement, que nous avons appelé Carlos, a pu être contacté grâce à un intermédiaire. L'entretien se déroule chez le chercheur, pendant les vacances scolaires d'hiver. Cet enseignant est d'origine espagnole, c'est -à- dire qu'il est né en Espagne et il a dû s'exiler en France avec sa famille pour fuir le Franquisme. Sa position « d'expérimenteur » réel des événements historiques ici traités fait que son discours est imprégné de détails et de précisions, comme celui d'un historien ou même, d'un chercheur en Sciences politiques.

### 8.2.1. Carlos : Entre la reconnaissance et l'institutionnalisation de ses savoirs.

Carlos a été dès petit sous influence d'un discours politique assez orienté du côté des libéraux-Républicains. Il raconte son vécu en Espagne lors du Franquisme, mais aussi l'histoire de sa famille pendant ces événements. Il semble important de mentionner cette partie de l'entretien, car elle nous permet de mieux comprendre la manière dont il a construit ces savoirs et comme il les médiatise en classe.

Carlos a commencé ses études universitaires en Espagne à l'âge de l'adolescence. A cette époque-là, pendant les années soixante-dix, Franco était encore en vie et au pouvoir. Ses débuts universitaires n'avaient rien à avoir avec l'enseignement de l'espagnol : tout au contraire, il a commencé ses études dans une filière scientifique, afin de devenir un chercheur en physique fondamentale. L'intérêt pour cette discipline commence grâce à un livre qu'il avait lu auparavant qui traitait de la biographie de Albert Einstein. Il explique sa fascination lors de la prise de connaissance de la vie et des recherches de ce scientifique. Carlos n'a jamais pu achever complétement ces études en physique, car il a dû quitter l'Espagne et s'installer en France. Pendant ses années d'étudiant en Espagne, il mentionne d'avoir participé, de manière active, à un mouvement clandestin d'action politique contre les idéologies franquistes de censure intellectuelle.

Il est arrivé en France au milieu des années soixante-dix et il a commencé ses études en France à la fin de cette décennie. Cet enseignant nous explique qu'à cette époque-là, le plus facile pour lui était de faire des études d'espagnol, afin de devenir professeur d'espagnol. La facilité d'être espagnol et d'étudier dans sa langue maternelle lui ont donné la motivation de continuer cette voie.

Il explique ce choix de la manière suivante : « *[…] et après en France ben je me suis recyclé dans l'enseignement euh tout simplement parce que ça me paraissait plus plus abordable en France étant donné que j'avais un projet de vie euh en France pour des raisons personnelles sentimentales donc il me paraissait beaucoup plus facile d'être prof euh de langue en France que d'être chercheur en sciences physiques et bon l'enseignement euh m'avait toujours intéressé.* » ou bien *« quand j'ai décidé de venir en France euh ben j'ai un peu cherché la facilité et là je pense enfin je crois que/ euh bon je pense qu'à l'université euh bon euh je suis espagnol mais pas pour autant euh euh ce n'est pas pour autant que je maîtrisait l'espagnol entant que matière euh euh à enseigner hein c'est bien des choses que les gens ont du mal à*

*comprendre mais bon on peut être hispanophone et ne pas savoir enseigner l'espagnol hein évidemment donc l'université euh j'étais formé à la didactique de l'espagnol parce que déjà l'université enseigne aussi l'espagnol en tant que matière* ».

Ces deux extraits d'entretien nous amènent à débuter l'analyse du discours de Carlos. Dans un premier temps, nous pouvons parler de l'identité que cet enseignant s'est faite de sa pratique enseignante. Si son rapport à la langue espagnole lui vient dès sa première enfance, son identité en tant que professeur d'espagnol lui est venue dans un pays étranger. Pour lui, son identité professionnelle a été forgée grâce à la réflexion de la médiation scolaire de ses connaissances déjà ancrées en lui. C'est donc à partir de cette réflexion qu'il transforme son identité de scientifique de sciences pures en celle d'un enseignant de langue espagnole. Pour cet enseignant la profession de professeur de langue espagnole doit se défendre, ainsi qu'on peut l'entendre avec le propos suivant : « *mais bon on peut être hispanophone et ne pas savoir enseigner l'espagnol* ». Pour cet enseignant, le plus important n'est pas de savoir parler correctement la langue de Cervantes, mais de savoir l'enseigner. De plus, et dans un deuxième temps, son discours nous permet de rendre évident la contradiction entre son premier propos et la suite de cet extrait. Nous pouvons remarquer qu'à l'arrivée de Carlos en France, il a cherché la facilité, celle qui lui convenait en étant espagnol et en sachant qu'il avait un avantage face aux français qui voulaient devenir eux- aussi professeurs. Cependant, c'est cette même facilité qu'il critique aujourd'hui. Pour lui, l'identité professionnelle passe tout d'abord par une institutionnalisation des savoirs et des pratiques. La réflexion du savoir enseigner du professeur d'espagnol passe, tout d'abord, par un institut de formation.

***Identité professionnelle et désir de savoir.***

En relation à sa formation et à l'origine de son identité professionnelle, Carlos mentionne également qu'autour de lui, il y avait de proches enseignants qui ont pu, d'après lui, l'influencer dans son choix professionnel. Sa mère étant institutrice et son ex-femme (la femme de l'époque, comme il le signale) était institutrice également. Pour Carlos, son choix est aussi soumis à des aspects intérieurs à un sentiment d'admiration et d'attraction aux institutrices. Il affirme : « *L'enseignement m'avait toujours intéressé euh parce que ma mère est instit et ma femme de l'époque était instit aussi donc euh l'enseignement ici m'intéressait parce que euh ça me paraissait quand même un monde plus ouvert que la recherche* »

Le fait de mentionner que son rapport au savoir enseignant vient d'une approche avec sa mère et puis avec sa femme, nous fait sans doute réfléchir sur la relation qui existe entre le désir et

le savoir travaillée par Mélanie Klein[201], théories qui expliquent que le désir de savoir voit ses origines dans le désir qu'a l'enfant de maitriser le corps de la mère. Pour cette psychanalyste, l'apparition de cette poussée de savoir[202] commence à partir du second semestre de la vie de l'enfant. Elle mentionne également que le premier objet de désir de l'enfant est l'intérieur du corps de la mère. L'enfant désire pénétrer par effraction ce corps féminin pour savoir ce qui se passe, s'approprier de son contenu et le détruire. Ainsi, les pulsions sadiques et le désir de savoir sont liés. Le désir de l'enfant est, effectivement celui d'établir une relation privilégiée et d'exclusivité avec la mère. Jean- Luc Rinaudo[203] affirme que ce désir de savoir, est un désir de l'omniprésence de la mère et de toute-puissance infantile. Il mentionne également que ce désir impossible à combler absolument, correspond à une angoisse de détruire et de perdre l'objet aimé.

C'est de cette angoisse de destruction et de perte que naît le désir de savoir. Jacky Beillerot[204] affirme que ce désir de savoir se développe pour faire face aux frustrations déclenchées par l'expérience de perte, partielle ou bien totale.

C'est sans doute ce désir de savoir qui lie Carlos à son rapport au savoir professionnel. Sa mère institutrice et aussi son ex-femme, les femmes porteuses du savoir, mais aussi Carlos (l'enfant) qui projette ce désir de savoir et son désir de toute-puissance infantile.

En outre, Dorey[205] affirme que l'introduction du père comme référent à son désir, la mère permet à l'expérience du manque d'objet de se transformer, de s'élaborer à nouveau, dans l'après-coup, afin d'acquérir une signification et donner naissance à un processus de métaphorisation de ce manque. Ce chercheur mentionne que ce processus est déterminant pour la construction de l'appareil psychique. Le désir de la mère pour son enfant reste insaisissable et se transforme alors en un désir de savoir sur le désir de la mère. Pour lui, cette curiosité née de la relation de désir entre la mère et le père dont l'enfant se sent exclu. Ceci correspond étroitement à la relation oedipidienne de l'enfant vis-à-vis de sa mère. Pour Roger, le sens profond de la curiosité de l'enfant se base sur le questionnement même de ses origines.

---

[201] KLEIN Mélanie (1949), *La psychanalyse des enfants*, Paris, PUF, 1990.

[202] Sigmund Freud situe l'origine de cette « poussée du savoir » lors de l'arrivée du nouvel enfant au sein de la famille. Pour Freud, cette arrivée *vécue ou simplement redoutée*, signifie pour l'enfant le sentiment d'absence totale de l'attention parentale. Pour Freud, l'apparition de la poussée de savoir se développe entre la seconde et la troisième année.

[203] RINAUDO Jean-Luc, *op.cit*., p. 198.

[204] BEILLEROT Jacky, « Désir, désir de savoir et désir d'apprendre *»,* Paris*, Educations*, n°1, décembre 1994, p. 32.

[205] DOREY Roger, *Le désir de savoir, nature et destins de la curiosité en psychanalyse*, Paris, Donoël, 1988, p. 72.

Carlos en devenant professeur, lui-aussi, peut transformer ce manque d'objet et l'élaborer à nouveau. Cette frustration de perte a eu pour lui une nouvelle signification et ce désir de savoir qui répond aux besoins de son « *moi-archaïque »*[206] est remplacé par un désir de savoir plus construit et articulé à une manifestation de savoir sociabilisé. A ce propos Jean-Luc Rinaudo mentionne : « L'épreuve de la séparation avec la mère et exprimerait par sa demande de reconnaissance, son désir d'un retour à une toute-puissance infantile où la mère et l'enfant ne font qu'un. Ce désir archaïque est transformé, transféré, sublimé dans des activités de savoir socialement acceptables, tout au long de la vie. »[207]

Ainsi, il est possible d'affirmer que l'identité professionnelle de Carlos est construite par cette poussé de savoir, par ce désir archaïque. Freud signale que lorsque le sens du principe de la réalité se développe chez l'enfant, ce n'est pas la suppression du principe de plaisir que s'annule, tout au contraire, c'est l'envie de s'assurer de ce plaisir. Sigmund Freud signale : « On abandonne un plaisir immédiat, aux conséquences peu sûres, mais ce n'est que pour gagner, sur cette nouvelle voie, un plaisir plus tardif assuré »[208]. Suivant cette hypothèse Jean-Luc Rinaudo[209], mentionne que Freud citait l'éducation et la science comme exemples de cette substitution. Ceci on peut l'apprendre dans l'analyse de Carlos, puisque d'une part, nous trouvons son intérêt pour la physique et d'une autre part, son identité professionnelle en tant que professeur d'espagnol.

En outre, le désir que cet enseignant nous montre se manifeste, aussi, dans sa façon de nous expliquer la manière dont son savoir-faire professionnel a été construit. La répétition avec laquelle cet enseignant explique son identité professionnelle, nous fait comprendre que son savoir-faire et son identité enseignante vont au-delà du plaisir affectif que l'enseignement de l'espagnol lui procure. On peut ainsi avancer que l'angoisse produite par « *le deuil de sa toute puissance* »[210] est maintenant comblée par son faire professionnel. Son intérêt de défendre la formation professionnelle nous fait penser que Carlos se situe, également, dans un discours institutionnel. L'identité professionnelle de Carlos est aussi composée par une vision établie par les institutions qui encadrent la formation des formateurs (Ministère de l'Education Nationale, académies, inspecteurs académiques, universités et les IUFM). Cette

---

[206] Le « *moi-archaïque* » dans le sens travaillé par Mélanie KLEIN.

[207] RINAUDO Jean-Luc, op.cit., p. 199

[208] FREUD Sigmund (1911), « Formulation sur les deux principes du cours des événements psychiques », in *Résultats, idées, problèmes*, Tome I (1890-1920), Paris, PUF, 1998, p. 140

[209] RINAUDO Jean-Luc, op.cit. , p. 200

[210] Mireille Cifali affirme : « *Le désir de savoir naît-il du deuil de sa toute puissance, de sa capacité à endurer le vide, la faille* » CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre- jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994, p. 212.

reconnaissance institutionnelle de son identité est aussi dû pour combler et satisfaire encore plus cette poussée de savoir.

***Vers une médiatisation d'expérience des événements historiques.***

En continuant l'analyse de l'identité professionnelle de Carlos, il convient d'insister sur le rapport que cet enseignant a eu avec les thèmes culturels évoqués dans ce travail de recherche. Carlos a eu un vécu « affectif-direct » avec le Franquisme. Son enfance et sa jeuneuse ont été touchées par cet événement. Il a connu le Franquisme dans toute sa rigueur et, sa vie s'est vue bouleversée par les conséquences que ce fait historique a suscité en Espagne. Quand il parle de ce que le Franquisme signifie pour lui, on peut apprécier, lors de l'entretien, une intensité dans le rythme de son discours. Cette intensité et cette énergie sont présentes tout au long de l'entretien, mais cependant, c'est quand il raconte son expérience pendant cette période que son discours se fait plus énergique. Dans un premier temps, il mentionne son expérience pendant ses années universitaires. Il explique son engagement actif et politique : « *pour moi franchement euh / franchement ces évènements là euh // oui voilà euh ça représente un moment douloureux euh souvent parce que j'ai eu la chance ou la malchance de vivre le Franquisme et j'ai eu la chance / je pense d'avoir été très tôt euh euh euh actif en politique euh j'étais à l'université en Espagne euh encore Franco était en vie et j'ai tout de suite euh je suis tout de suite entré dans un mouvement clandestin et j'ai eu la chance d'acquérir une conscience politique et de donner suite à cette conscience politique en étant activiste avec des histoires vraies ce qui m'a permis d'avoir de rencontres physiques avec la dictature et pour moi c'est un enrichissement et en parler / bon je ne parle pas de mon expérience personnelle, mais en parler aux autres me paraît une nécessité parce que pour moi c'est tellement vrai et ça a tellement déterminé euh ce que nous sommes qu'il me semble essentiel de traiter ce sujet-là donc pour moi ça représente un acte de vérité / et en même temps une obligation morale et bon naturellement je suis vraiment impliqué euh / j'ai eu un oncle qui a été fusillé / il était un secrétaire de mairie / il était communiste et pour cela il a été fusillé / donc pour moi c'est quelque chose qui fait partie de mon histoire personnelle* »

Cet extrait d'entretien désigne bien la relation affective-générationnelle de Carlos face au Franquisme. La perte d'un oncle et son engagement politique font que pour cet enseignant parler de la dictature fait partie de son identité et de son éthique professionnelle. Carlos manifeste un clair intérêt à travailler ces contenus culturels en classe. Son vécu personnel s'impose face aux choix culturels qui peuvent être travaillés en classe. Carlos s'est construit d'une manière déterminée lorsqu'il a dû faire face au Franquisme. Il a dû faire appel à des

mécanismes de défense et d'appropriation des certains savoirs pour comprendre et pour agir face au Franquisme. Traiter ces sujets-là en classe lui permet de se rencontrer avec cette partie de sa jeunesse.

Il possède un intérêt inconscient de transmettre et de reproduire sa lutte de jeunesse aux élèves et avec les élèves. Carlos, en même temps, est conscient de cette dualité entre ce qu'il doit dire et faire en classe et ce qu'il fait réellement. Son vécu personnel le trahit, sa lutte constante entre son identité enseignante et son identité d'espagnol luttant contre le Franquisme l'amènent toujours à se questionner sur sa pratique professionnelle. Le grand doute de Carlos, quant à sa façon d'enseigner ces contenus, ne correspond pas à sa manière dont il les médiatise en classes, sinon plutôt à la façon (subjective) dont il établit un discours plus ou moins politisé, dans lequel on pourrait lire son vécu personnelle et sa posture politique lors des époques franquiste, post franquiste et même celle d'aujourd'hui. Cet enseignant affirme : *« ça me paraît paradoxal d'être objectif quand on parle des choses qu'on a vécues personnellement mais je crois que ouais ça fait partie des choses importantes et les dictatures bonnes euh la dictature chilienne// je suis tout à fait sensible* »

Carlos explique que l'objectivité est difficile pour lui. Dans une première partie de l'entretien, il mentionne que pour lui, la médiation de ces contenus culturels doit être transmisse, toujours en cherchant le plus d'objectivité possible. Pour lui, l'objectivité correspondrait au côté scientifique de son identité. Cependant, il se rend compte que cette objectivité qu'il valorise autant, ne peut pas se manifester dans sa manière d'expliquer ces contenus culturels. Le côté paradoxal se constitue par son vécu, principalement, mais aussi par son engagement politique. La contradiction de Carlos nait, d'une part par l'image de ce qu'un professeur doit dire ou faire en classe et, d'une autre part, de ce que son identité personnelle manifeste lors de l'enseignement de ces contenus. Le questionnement que cet enseignant se pose entre la médiation objective et subjective des savoirs culturels à enseigner, se présente tout au long de l'entretien et elle se manifeste d'une manière, quelque peu, assez contradictoire. A ce sujet, on peut entendre de propos type :

« bon la frontière entre la réalité objective et subjective/ moi je m'en soucie pas beaucoup parce que hum d'un point de vue euh d'un point de vue humain euh/ j'ai du mal à être 100% objectif et je pense même que les élèves ont besoin de/ pour être motivés pour parler/ ils ont besoin de parler à quelqu'un qui leur parle comme il le sent et donc comme mon but (rires) mon but même dans ce cas-là c'est de les faire parler/ de les faire pratiquer euh la langue ben je sais pas si ils seraient aussi euh spontanés devant quelqu'un qui serait qui

avancerait euh hum masqué hein donc moi bon quand je parle du franquisme/ moi je cache pas que je n'ai aucune affection pour Franco euh ça je le dis hein c'est un assassin euh il ne sera jamais jugé parce que bon en Espagne il a fait une sorte de punto final. » ou bien « […] quand je parle des dictatures je leur parle du concept de liberté/ je ne sais pas si tous les professeurs font pareil mais bon moi je sais/ je sais que je suis assez euh/ assez franc-tireur c'est-à-dire que bon je fais la guerre de mon côté (rires) »

Les extraits d'entretien expliquent bien la posture de Carlos par rapport à l'objectivité de son enseignement des événements historiques évoqués. Pour lui, la subjectivité dépasse le registre de son faire professionnel. Il projette sa lutte interne à un ensemble d'individus dont l'approche affective-générationnelle est différente. En même temps, Alexander Ruiz Silva et Manuel Prada Londoño[211] expliquent que la formation sociale de « l'humain » doit aussi se faire en formant son côté éthique et politique. Ce sont ces deux aspects ceux qui nous constituent en tant qu'êtres historiquement situés. Cette idée nous amène à penser que Carlos a construit une grande partie de son éthique et de sa vision politique pendant la période du Franquisme.

***Vers la transmission d'une Aire intermédiaire d'expérience.***

Les contenus culturels, faisant partie des programmes d'enseignement et des manuels scolaires, lui proposent une manière d'exorciser ce besoin « éthique » de transmission des valeurs. Carlos se voit historiquement situé dans un contexte déterminé et il veut reproduire, au détail près, ce contexte de lutte contre la censure, politique et intellectuelle. Nous pouvons analyser ce manque d'objectivité non seulement par cette construction d'identité originée pendant la période du Franquisme, sinon aussi par ce que la propre image de Carlos renvoie dans son enseignement.

Jean- Luc Rinaudo[212] traite du mythe de Pygmalion[213] dans une étude portée sur l'usage de l'informatique dans les pratiques enseignantes. Ce mythe raconte l'histoire d'un sculpteur Chypre appelé Pygmalion. Lui, se voue au célibat à cause de la conduite répréhensible des femmes de l'île. Cependant, il tombe amoureux d'une statue d'ivoire, ouvrage de son ciseau. Obtenant d'Aphrodite qu'elle donne vie à la statue, il l'a épousé en présence de la déesse.

---

[211] RUIZ SILVA Alexander et PRADA LONDOÑO Manuel, *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires, Paidós, 2012.

[212] RINAUDO Jean-Luc, *op.cit*., page 41

[213] Le mythe de Pygmalion et de sa femme Galetée : « *Pygmalion, selon le récit d'Ovide, sculpta dan l'ivoire une statue de femme, à l'image de celle qu'il souhaitait épouser et dont il tomba amoureux. Il pria Aphrodite d'intervenir et la déesse insuffla la vie à la statue. Pygmalion épousa Galetée, nom de la femme ainsi créée*. » *in* RINAUDO Jean-Luc, *op.cit*, page 42

Le mythe de Pygmalion, pose la question de l'origine de l'homme. Pygmalion cherche, à travers ses connaissances et ses savoirs, le secret de la vie. Ce personnage mythologique réussit le mieux à rendre compte du processus de l'idéalisation, de son rôle dans la vie psychique de l'individu. Il dévoile, également le mieux l'idéalité dans sa position intermédiaire entre le stade narcissique et le stade oedipien. Philippe Breton[214] affirme que le mythe de Pygmalion creuse le cœur d'une transgression psychologique fondamentale. Ce mythe manifeste une possible reproduction qui puisse passer d'un accouplement sexuel, qui peut être l'œuvre d'un seul partenaire et donc le résultat d'un auto-engendrement.

Jean Luc-Rinaudo s'est inspiré de ce mythe pour mieux comprendre, non seulement le rapport des enseignants à l'informatique, mais aussi de s'interroger sur l'origine de l'informatique et de son histoire. Pour ce chercheur, ce mythe de création d'un être artificiel à l'image de l'homme, lui amène à avancer l'idée que l'ordinateur peut être considéré comme un miroir renvoyant, à ses utilisateurs, leur propre image.

Même si ce travail de recherche ne porte pas son étude sur le rapport des enseignants à l'informatique, nous pouvons affirmer que le même phénomène se trouve entre cette théorie *d'auto-engendrement*, *miroir renvoyant* et les enseignants ici analysés. Nous remarquons plus précisément que Carlos produit un auto-engendrement lorsqu'il médiatise le sujet du Franquisme en classe d'espagnol. Pour ce professeur, le fait d'enseigner les valeurs de liberté et de fraternité (entre autres) dépasse de son identité professionnelle. Il veut reconstruire les mêmes pensées et la même vision du monde que celle qui l'a accompagné durant sa jeunesse en Espagne. Ainsi, Carlos serait Pygmalion, car il crée un type de situation qui renvoie à une réaction déjà expérimentée dans sa jeunesse, c'est-à-dire, une réaction de jeune militant anti-franquiste. Et c'est cette même réaction qu'il cherche inciter à ses étudiants. Il est donc possible d'affirmer que Carlos, dans un premier temps, renvoie sa propre image lorsqu'il médiatise certains contenus culturels, et, dans un second temps, il les médiatise pour un public idéal d'élèves pouvant ressentir la même passion et le même engagement qu'il avait quand il était jeune. Cet engagement ne se limite pas seulement à enseigner des contenus culturels sur la Guerre Civile et le Franquisme, mais aussi sur les luttes actuelles des jeunes espagnols actuelles. De cette manière on peut entendre des propos type : « *j'essaye quand même de travailler avec des sujets plus contemporains par rapport à l'âge des élèves/ je crois aussi qu'ils sont plus motivés parce qu'on est portés plus par leur contexte/ l'autre fois j'ai*

---

[214] BRETON Philippe, *La tribu informatique : enquête sur une passion moderne*, Paris, Métailié, 1990. *In* RINAUDO Jean-Luc, *op.cit*., page 42

*travaillé un article sur « los indignados » et sur le mouvement polico-social qu'ils menaient/ je voulais leur faire comprendre la lutte actuelle des jeunes espagnols et de ce que c'est défendre leurs droits* »

Cet extrait nous explique bien la manière qu'a Carlos de médiatiser les contenus, mais plus encore, les valeurs qu'il trouve important médiatiser lors de son enseignement. Ces valeurs, correspondent à celles qu'il a forgées tout au long de sa vie. De cette manière, l'enseignant place dans le sommet de cette hiérarchisation : la recherche de la vérité, la liberté (d'expression), parmi d'autres. Miriam Kringer[215], affirme que tout sujet portant un discours politique, se présente comme un agent social possédant une conscience. Cette conscience n'est autre chose que son existence historique. Cet agent social se auto-qualifie de preneur de décisions futures et, en même temps, il se considère responsable de la dimension politique de ses actions, même s'il ne peut pas calculer ni contrôler toutes les conséquences, résonances ou envergures de celles-ci.

***L'intériorisation d'une identification projective des contenus culturels.***

La manière dont Carlos médiatise en cours le Franquisme, les dictatures et les révolutions Latino-Américaines, reflète d'une part le mythe de Pygmalion et, d'une autre part, une identification projective dans le sens de Mélanie Klein[216]. Carlos n'a pas intériorisé une identification professionnelle par des mécanismes d'imitation instruite institutionnellement par la voie de la formation professionnelle, mais a construit cette identité par des mécanismes d'appropriation et en obéissant à des buts inconscients. Pour Mélanie Klein, les identifications sont, tout d'abord une expression du fantasme inconscient. De même comme on l'a pu voir dans les deux analyses antérieures, la personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications et de desidentifications.

Carlos s'identifie par une série de valeurs universelles. Ces valeurs lui permettent de s'assurer et de s'affirmer en tant qu'individu social. Il se reconnaît dans ces valeurs et il veut transmettre cette reconnaissance à ses élèves. Ces valeurs jouent un double rôle. D'une part, elles présentent en étant un transfert. Suivant cette théorie freudienne, l'enseignant a développé ce mécanisme inconscient lorsqu'il a été confronté à des situations fortes, où les valeurs déjà mentionnées ont pu être déclenchées en un transfert. C'est- à- dire que Carlos

---

[215] KRINGER Miriam. *Los jóvenes de escaparelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*, La Plata, Edulp, 2010.

[216] KLEIN Mélanie (1921-1945), *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot. 1968.

trouve, dans sa lutte contre le Franquisme, une suite de valeurs qui, à leur tour, font que le sujet a une attitude préconisée face à des entités sociales. Cependant, il nous est possible d'avancer que ce transfert ne vient pas, chez Carlos, de sa lutte pour défendre ces valeurs lors du Franquisme, mais que c'est cette période qui a pu déclencher cet automatisme de déplacement de son soi-narcissique à une série de valeurs. Ces dernières, ne sont plus qu'un sentiment de prolongation de soi. C'est ainsi que Carlos transfère ces valeurs dans tous les contenus culturels dans lesquels il peut les médiatiser.

De plus, ces valeurs se présentent, comme une prolongation narcissique de Carlos. Le fait de s'identifier et de se reconnaître à ces valeurs, nous amène à penser à cette identification projective. Cette identification projective, comme on l'a expliqué ultérieurement, s'explique lorsque le nourrisson développe sa capacité de cliver le sein maternel comme en étant « bon » et « mauvais ». Pour Mélanie Klein[217], ces deux parties de l'objet acquièrent une autonomie relative l'une par rapport à l'autre, ce qui permet au sujet de projeter son amour et sa haine. Pour cette chercheuse cette position se transforme plus tard en position dénommée dépressive dans laquelle le clivage de l'objet s'atténue et l'introjection d'un objet total, à la fois bon et mauvais, vient à constituer le moi du sujet ; l'ambivalence est de mieux en mieux tolérée et le recours aux processus de clivage et de projection devient moins rigides et moins fréquent. Cependant, cette théorie d'identification projective se présente tel qu'une évidence présente de l'individu, puisque ces deux positions ne sont jamais abandonnées totalement par le sujet adulte et peuvent être réactivées selon les périodes de la vie et les éléments extérieures qui viennent bousculer les équilibres. Claudine Blanchard-Laville[218] affirme que les étapes de formation et notamment celle de formation professionnelle sont, comme pendant l'adolescence, des moments décisifs où les problèmes identificatoires refont surface.

L'intégration progressive de moi, affirme Claudine Blanchard-Laville, peut bien évidemment avoir achoppé et l'on aboutit alors à certains types de structures psychiques; par exemple, on peut avoir une structure où les instances parentales introjectées sont insuffisantes et où de nombreux parents à l'extérieur. Dans le cas de Carlos les valeurs doivent venir compléter et assurer le narcissisme; où l'unité précaire du moi est maintenue grâce au recours au mécanisme de dissociation et de projection des objets persécuteurs à l'extérieur du soi. Il est possible de trouver que, dans d'autres cas, la cohésion du moi peut être assurée par la constitution d'un idéal du moi stable mais cependant accompagné d'un surmoi rigide et cruel,

---

[217] KLEIN Mélanie, *op.cit*.
[218] BLANCHARD-LAVILLE Claudine. *op.cit*

produit d'identifications narcissiques consolidées mais infiltrées de sadisme, pour ne pas donner que quelques exemples, et sachant que, dans toute structure psychique, l'on peut déceler des éléments de cette tonalité.

Ce processus d'indentification projective est aussi possible de l'élucider grâce à une anecdote racontée par cet enseignant lors de l'entretien. Il nous explique qu'un jour, à la fin des années quatre-vingt, il a eu une altercation avec une femme inconnue dans une boucherie dans la ville où il habite. Carlos nous raconte que cette femme l'avait reconnu comme en étant le professeur d'espagnol de son fils qui était en Terminale. La femme accusait Carlos d'enseigner aux étudiants à défendre le communisme et à dénigrer l'image de Pinochet[219], Videla[220], parmi d'autres.

Cet enseignant affirme qu'à cette époque il avait, effectivement, expliqué la dictature chilienne en cours. Il trouvait que c'était essentiel de médiatiser ce contenu culturel, à un moment donné où Pinochet était toujours au pouvoir au Chili. Il se rappelle d'avoir parlé d'Allende, de Pinochet, du coup d'état, des détenus disparus, etc. Il explique cette histoire de la manière suivante : « *[…] En effet/ j'avais parlé du 11 septembre de'73 et puis après j'avais enchaîné avec Pinochet euh la Moneda euh et tout ça et la petite dame m'a sauté dessus/ m'a insulté m'a traité de corrupteur euh m'a accusé d'endoctriner les élèves etcetera parce qu'au lieu de parler euh du folklore euh des indiens d'Atacama ou je ne sais pas de la gastronomie chilienne je me suis avisé de parler du passé/ d'Allende euh trahi par ses propres ministres et puis de la brutalité de Pinochet et tout ça// j'avais travaillé avec une seule photo/ c'était à travers tout simplement d'un document qui était dans un manuel scolaire d'ailleurs euh donc c'était tout à fait officiel hein un document qui retraçait un peu les témoignages d'Isabel Allende le jour du coup d'Etat, des petites chanson de Violeta Parra, Victor Jara/ bon j'avais parlé du Chili et la petite dame a failli de me foutre des claques hein parce qu'elle trouvait inadmissible qu'à des élèves de 17 ans ou 18 ans on ne leur vante pas la beauté de ces pays délivrés du communisme/ elle a vraiment failli me sauter dessus la dame/ heureusement elle s'était un peu calmée parce que le boucher euh s'est interposé physiquement.* »

Cette anecdote confirme, au-delà de la difficulté sociale de partager une seule vision politico-sociale, que Carlos est toujours dans la reproduction des mécanismes de lutte. Il semble

---

[219] PINOCHET Augusto, dictateur chilien entre 1973 et 1989.

[220] VIDELA Jorge, dictateur argentin entre 1976 et 1981.

pertinent mentionner la théorie *d'inquiétante étrangeté* travaillé par Freud [221], afin d'approfondir beaucoup mieux dans les mécanismes identificatoires véhiculés par Carlos.

***Le désir d'une identification projective créée autour de l'objet savoir.***

L'*inquiétante étrangeté* sera une sorte de l'effrayant qui se rattache aux choses connues depuis longtemps, et de tout temps familiers. Jean-Luc Rinaudo[222] signale que selon Freud, l'inquiétante étrangeté est le résultat de la toute-puissance de la pensée et réveille les convictions animistes primitives.

Freud nous explique dans *l'inquiétante étrangeté* le conte d'Hoffman *« l'homme au sable* ». Ici, il nous évoque le thème de la poupée animée. L'intérêt que Freud porte à cette histoire se centre, entre autres, sur la compréhension de la création de sentiments *d'inquiétante étrangeté.* Dans cette histoire, il nous explique une incertitude intellectuelle relative au fait qu'une chose soit animée ou non, ou bien lorsqu'un objet privé de vie prend l'apparence trop marquée de vie. Freud nous signale, qu'avec les poupées, on se voit près de l'infantile. Le psychanalyste; nous rappelle qu'en général l'enfant, au premier âge des jeux, ne trace pas une ligne bien nette entre une chose vivante ou un objet inanimé et qu'il traite volontiers sa poupée comme un être vivant. Ainsi, affirme Freud, le facteur infantile est ici encore facile à déceler, mais, chose étrange, si, dans le cas de « *l'homme au sable* », il s'agissait du réveil d'une ancienne peur infantile avec la poupée vivante, il n'est plus ici question de peur, l'enfant n'avait pas peur à l'idée de voir vivre sa poupée, peut-être même le désirait–elle. La source du sentiment *l'inquiétante étrangeté* ne proviendrait pas ici d'une peur infantile, mais d'un désir infantile, ou, plus simplement encore, d'une croyance infantile.

Nous pouvons comprendre l'anecdote de Carlos comme s'il était l'enfant qui rend vivante sa poupée. Dans ce sens-là, nous comprenons, dans le cas de cette analyse, que la poupée de Carlos serait l'incompréhension, la lutte contre la censure voulant faire taire la vérité. C'est cette même poupée qu'il a rendu vivante lors de sa jeunesse et, à l'âge adulte, lors qu'il fait fasse à l'agression de cette mère d'élève. Il est possible d'apprécier que dans les deux cas, Carlos voit que son engagement et ses idéologies ne sont ni comprises ni appréciées par d'autre. Ces agents externes font valoir leurs intentions de faire taire sa voix de citoyen libre et porteur de vérité. Dans ces deux moments d'agressivité cet enseignant était dans une

---

[221] FREUD Sigmund (1919), « L'inquiétante étrangeté », in FREUD Sigmund, *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, 1933.

[222] RINAUDO Jean-Luc. *op.cit*, page 70

position de rapport au savoir et de médiation à celle-ci. Dans le cas de sa jeunesse, il était étudiant à l'université à Madrid, et dans le second cas, il était déjà enseignant d'espagnol dans un lycée public. Il est possible d'avancer, que la poupée réveillée par Carlos c'est, sans doute, le manque de reconnaissance de son savoir ou bien, de son rapport au savoir. Si la mère d'élève l'attaque pour le propos politiques médiatisés en clases d'espagnol, c'est sans doute, la validité de ce savoir transmis par Carlos qui est en cause. C'est dans cette même ligne de compréhension, qu'on peut analyser sa lutte pour la vérité lors de sa jeunesse. C'est cette validité de son rapport au savoir qui est jugé, non pas forcement par des agents externes, sinon que simplement, pour Carlos lui-même. Le désir de cette confrontation peut être également comprise comme en étant un besoin de conviction de s'approprier à un savoir particulier et à se reconnaître en lui. C'est dans ce cas qu'on revient au mythe de Pygmalion, qui nous fait comprendre le plaisir narcissique de cet enseignant. Bien que, *l'inquiétante étrangeté* de Freud, nous mentionne le côté effrayant d'une situation déjà expérimenté auparavant, dans le cas de Carlos, cette expérience effrayante somatisée se manifeste dans son expression plaisante de sa propre reconnaissance narcissique. Ainsi, l'unité précaire de soi, peut être maintenue par certains repères de dissociation et de projection des agents persécuteurs à l'extérieur du soi. Dans cette analyse l'inquiétante étrangeté pose la question du double. Le double entre Carlos et la poupée qu'il rend vivante. Cette idée du double, d'après Freud, ne disparaît pas forcement avec le narcissisme primaire, dont on parlait antérieurement. Cette idée du double permet, aux cours successives du moi, acquérir des contenus nouveaux. Pour Freud, le moi se développe peu à peu une instance particulière qui peut s'opposer au restant du mot, qui sert à s'observer et à se critiquer soi-même, qui accomplit un travail de censure psychique et se relève à notre conscient sous le nom de « conscience morale ».

Le deuxième entretien de ce regroupement d'enseignant ayant vécu directement un des événements historiques ici évoqués, correspond à Pablo. Cet enseignant, de nationalité péruvienne, a passé le Capes en France afin de devenir professeur d'espagnol. Actuellement, il est professeur d'espagnol dans un lycée public à Rennes. Son enfance et sa jeunesse se sont passées au Pérou, dans une ambiance d'instabilité politique dû aux différentes événements politico-sociaux (dictatures, coups d'état et attaques terroristes) souvenues au Pérou durant les années soixante-dix et quatre-vingt-dix.

### 8.2.2. Pablo : Un rapport au savoir littéraire.

Nous avons contacté Pablo grâce à des connaissances en commun. L'entretien se déroula un mercredi soir dans son propre appartement à Rennes.

Dès qu'on lui a posé la question de départ, il la reformule comme pour savoir s'il avait bien compris à celle-ci. Il affirme que son enseignement de l'espagnol passe également par enseigner les dictatures, surtout celle du Chili et d'Argentine, mais aussi la Guerre Civile et le Franquisme en Espagne. De cette manière on peut entendre dès le début de l'entretient des propos genre : *« Hum hum hum ha justement je suis en train de travailler un sujet sur la guerre civile espagnole sur la/ oui sur le début de la guerre civile espagnole et sur la dictature/ après c'est vrai que c'est un sujet qui m'intéresse beaucoup et j'ai travaillé je viens de finir un sujet sur la dictature chilienne/ ben on a travaillé autour de Machuca*[223] *et on a abordé aussi on a élargi un peu le sujet on a vu un peu le personnage Neruda*[224] *et on travaille aussi sur le chanteur Victor Jara*[225]*/ en fait je le fais parce que je trouve que c'est un des sujets sur lesquels les élèves doivent réfléchir et c'est un sujet qui fait partie de d'un peu l'esprit citoyen qui doivent avoir les élèves je trouve et donc des sujets aussi sur lesquels ils doivent réfléchir pour euh parce qu'historiquement c'est important de connaître ces sujets-là notamment dans le cas de l'Amérique latine »*

Dans cet extrait d'entretien, il nous est possible d'élucider deux grandes motivations présentées par Pablo lorsqu'il travaille ces sujets en classe d'espagnol au lycée. Dans un premier lieu, il mentionne que ce sont des sujets intéressants pour lui. Ici, nous sommes dans la dynamique typique des choix de contenus que font les professeurs sur les documents travaillés en classe. Le document et le sujet doivent, tout d'abord, plaire à l'enseignant pour qu'ils puissent être transmit aux élèves. Le plaisir que ce document ou bien son contenu, procure à l'enseignant se centre surtout dans le cadre affectif de la planification du curriculum de chaque enseignant. Les éléments que l'enseignant choisis pour médiatiser ces

---

[223] Machuca : film chilien d'Andrés Wood sorti en 2004. Ce film a pour personnages principaux deux enfants de onze ans. L'un, Gonzalo Infante, né d'une famille aisée qui habite dans le plus beau quartier de Santiago du Chili; l'autre, Pedro Machuca, vit dans un bidonville, son père est alcoolique et sa mère vient d'accoucher. Ils se rencontrent dans le collège catholique de Saint-Patrick sous la tutelle du père Mc Enroe. Gonzalo se lie d'amitié avec l'un des nouveaux, Pedro Machuca. À son contact, il va découvrir les profondes inégalités du pays, une autre manière de vivre, dure mais chaleureuse. Il rencontre la mère de Machuca qui ne cesse de travailler, le père de Pedro alcoolique la jeune voisine Silvana, qui n'a pas froid aux yeux. En aidant à vendre des drapeaux, il se rendra compte des fortes tensions qui existent entre les différentes classes sociales. Nous sommes à la veille du coup d'État et les efforts des classes possédantes pour déstabiliser le régime en place sont palpables. Machuca pénètre dans l'univers bourgeois de Gonzalo : là non plus rien n'est facile. Le père de Gonzalo, mollement favorable à l'Unidad Popular (depuis 1970, le Chili est dirigé par le président socialiste Salvador Allende et le gouvernement de gauche issu de l'Unidad Popular), est sur le point de partir ; sa mère, sympathisante de la droite, a un amant ; sa sœur a un petit ami maniaque des arts martiaux et ouvertement d'extrême-droite.

[224] NERUDA Pablo, poète, écrivain, diplomate, homme politique, penseur et membre actif du parti communiste chilien, mort le 23 septembre de 1973 à Santiago du Chili.

[225] JARA Victor, était un chanteur, auteur –compositeur et interprète populaire chilien. Membre du parti communiste chilien. Ses chansons critiquent la bourgeoisie chilienne, la guerre de Viêt Nam, rendent hommage aux figures révolutionnaires latino-américaines, mais aussi au peuple et à l'amour. Lors du coup d'Etat du 11 septembre 1973, il est emprisonné et torturé à le Stade Chile (qui se nomme aujourd'hui Estadio Victor Jara) avec des nombreuses autres victimes de la répression qui s'abat alors sur Santiago. Il est assassiné le 15 septembre après avoir eu les doigts coupés par une hache

connaissances sont, principalement, comme but les intérêts et la motivation personnelle du professeur. Puis, nous pouvons aussi constater que les deux artistes évoqués par Pablo, sont des personnages qui ont joué une fonction de martyres, en raison leur destin tragique pendant la dictature chilienne. Victor Jara et Pablo Neruda ont, actuellement, une fonction de héros dans l'imaginaire collectif du Chili, Latino-Américain et français (surtout pour ceux qui ont eu ou qui ont un rapport avec l'Amérique latine). C'est cet imaginaire que cet enseignant veut transmettre aux élèves. Pour Pablo, c'est en enseignant le martyres vécu par Victor Jara et Pablo Neruda que les élèves vont acquérir et développer une réflexion de ce qu'est un être citoyen conscient. Ainsi, dans un deuxième lieu, nous pouvons remarquer, que l'enseignant sent que c'est de son devoir d'enseigner ces contenus historiques et ces personnages, car c'est par ce moyen que les élèves, pourraient apprécier et inciter la réflexion sur les valeurs que ces contenus manifestent.

Bien que ces deux idées ne nous soient pas étrangères à ce stade de l'analyse des discours de professeurs, il semble important de signaler l'importance que cet enseignant prête aux valeurs que les élèves peuvent tirer de l'apprentissage de ces contenus. Mireille Cifali[226] explique que l'acte d'éduquer et d'instruire sont des actes de transformation. Pour Pablo, éduquer, c'est permettre à un être en impuissance de devenir une femme ou un homme inscrit dans la société qui l'a vu naître ; instruire signale Cifali, c'est transformer par l'accès au savoir constitué par cette même société.

Un autre élément important à mentionner lors de l'analyse de cet entretien est la capacité qu' a le professeur à s'approprier sa propre pratique enseignante. Dans cet extrait d'entretien, il y a un total de 12 pronoms personnels dont 6 sont des pronoms personnels *Je* et 5 des pronoms personnels *On* . Le pronom personnel *On* est utilisé pour signaler les activités réalisées autour de l'étude de la dictature chilienne. Pablo se sert de ce pronom personnel pour nous faire comprendre que le processus d'enseignement et d'apprentissage se fait de manière conjointe entre lui et les élèves.

En outre, l'usage du pronom personnel Je est valorisé et mis en avant. Ce pronom personnel dans le discours de Pablo, permet d'avancer l'hypothèse que cet enseignant ne crée pas de distanciation quant à l'importance pour lui de travailler ces contenus culturels en cours d'espagnol. Cette appropriation de sa pratique enseignante nous conduit à nous questionner sur le rapport entre lui-même et les personnages à travers lesquels il médiatise ces contenus.

---

[226] CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychalytique*, Paris, PUF, 1994.

Dans ce sens, il semble intéressant de mentionner l'organisation du moi travaillé par Claudine Blanchard-Laville[227]. L'organisation du moi professionnel du professeur se manifeste au moment de ses prises de décisions en situation d'enseignement. Nous pouvons avancer l'hypothèse que dans le cas de Pablo, les personnages ici évoqués sont des éléments transitionnels, dans le sens de Winnicott[228] de son soi enseignant et de son identité personnelle. Ainsi, autant Victor Jara que Pablo Neruda se manifestent comme des composantes de l'identité de cet enseignant. Afin de mieux comprendre l'hypothèse que nous sommes en train d'avancer, il semble pertinent de creuser un peu plus la biographie de Pablo.

***Un rapport au savoir provenant de son histoire personnelle.***

Pablo, suivant le déroulement de l'entretien, raconte qu'il est né en 1971, et que pendant ses neuf premières années de vie, il avait vécu deux dictatures différentes dans son pays natal. Il affirme avoir ressenti et vécu les dégâts que ces deux événements historiques ont provoqués au Pérou. Il explique, également, qu'il a quitté son pays à l'âge de 21 ans, afin d'échapper au groupe terroriste « Les Sentiers Lumineux ». Il est parti en Espagne tandis que toute sa famille était partie s'installer aux Etats-Unis. Pablo raconte qu'il est resté un an de manière illégale et complétement seul en Espagne.

« Les sujets que tu évoques ces sont des sujets qui m'interpellent beaucoup parce qu'en fait je suis né sous un régime dictatorial au Pérou / je suis né en '71 et il y avait une dictature au Pérou en ce moment- là / en plus je n'avais pas connu / en fait je n'étais pas conscient de ça mais mes huit premières années ou mes neuf premières années j'avais vécu sur une dictature / non sur deux dictatures différentes et j'ai vécu quand même les dégâts de ces dictatures dans mon pays/ mais aussi en étudiant j'étais conscient de ce que c'est la dictature euh de la nuisance des dictatures pour un pays / donc je suis bien conscient // donc qu'on le fait on traite ces sujets-là en classe peut-être pour l'éviter/ bon je ne vois pas comment ça peut arriver en France mais c'est juste pour que les élèves prennent conscience de ce manque de liberté de ce / comme dire / de ces défaillances d'un pays et aussi pour dire que les démocraties // voilà c'est pour montrer beaucoup de choses / je pense que c'est pour montrer les aberrations auxquelles l'homme peut atteindre je ne sais pas et// aussi j'ai du travailler ces sujets- là dans ma formation de professeur/ ça m'a aussi marqué c'est sûr hum une façon par laquelle j'ai reçu cette révolte contre les dictatures contre l'autoritarisme// et là c'est grâce à la littérature

---

[227] BLANCHARD-LAVILLE Claudine*, op.cit.*

[228] WINNICOTT Donald, *op.cit*

aussi/ c'était en lisant que j'ai pu m'imprégner de ce thème mais pendant cette révolte contre la dictature j'étais conscient des dangers de ce régime de cette forme de régime. »

Dans un premier temps, il explique le contexte générationnel dans lequel il est né. Ce qui attire notamment notre attention est le fait que cet enseignant prend conscience de ce qui arrivait autour de lui seulement une fois qu'il a commencé à être un étudiant conscient de processus d'apprentissage. Il est, pour nous, possible d'avancer l'hypothèse que Pablo s'ouvre à cette réalité historico-politique suite à la prise de conscience du processus apprendre. Ce processus apprendre, c'est le fait de s'approcher et d'établir un lien avec un savoir. L'acte d'apprendre signale Mireille Cifali[229] concerne un sujet dans son entier, et non seulement son intelligence et sa raison. Pour cette chercheuse, chacun y construit des repères qui sont indispensables pour sérier la réalité, la nommer, faire qu'elle ne soit plus si floue, inconnue. C'est à la fois accéder à un savoir déjà-là, mais également se forger des repères sans lesquels tout serait possible, extérieur et intérieur étant menaçant parce qu'insaisissable. Chacun peut en espérer un surcroît d'être et pas seulement d'avoir. Cifali affirme que le savoir est neutre, extérieur à soi. Afin de le transformer, on travaille sur des symboles et on accède à des codes qu'on ne peut transformer. Pour elle, le rapport au savoir est cependant toujours lié à ce qu'on est, et si on ne s'y retrouve pas dans son sexe et son rapport aux autres, tout se mélange, le savoir se colore ; on dit quelque chose de soi dans son désir et ou son refus ; l'affectif, affirme Cifali, s'affiche. L'acte d'apprendre confronte immanquablement au vide, à l'échec, à la non-maîtrise. Ce peut être dangereux, parce que justement ça déplace, fait grandir, éloigne de la proximité des autres, oblige à affronter son intériorité. Apprendre est angoissant, mais lorsque la compréhension se fait, du plaisir s'éprouve, voire de la jubilation, affirme la chercheuse.

Le fait d'apprendre un savoir manifeste, chez l'individu, un processus de transformation. Pour que cette transformation se produise sans résistances, il faut la désirer. Dans cette dynamique, il faut être dans le plaisir d'apprendre et de vouloir se voir transformé dans un nouvel être. La conscience dont parle Pablo, est d'avantage une conscience issue de l'amertume et de la transformation subie lors de s'établir ce nouveau rapport au savoir, que d'une connaissance des dictatures et de l'actualité péruvienne proprement dite.

Le plaisir ou bien, dans le sens contraire, la souffrance se produisent, dans l'acte d'apprendre, par des mécanismes d'abandon et de volonté (ou le manque de volonté) de changement. Dans

---

[229] CIFALI Mireille, *op.cit*, p. 205

le cas du plaisir, il y a une sorte d'abandon de soi pour laisser un savoir agir sur soi ou bien lui permettre à l'individu une certaine transformation dont parlait Cifali. Cependant, il y a aussi des résistances quant au lien qui se produit entre l'individu et le savoir. Une souffrance est produite, selon Claudine Blanchard-Laville[230], par le conflit entre les instances où le savoir se médiatise. Pour cette chercheuse le symptôme se constitue en message adressé à l'autre et l'inhibition est le prix à payer pour un compromis possible. Pour que la souffrance soit moins forte, il faut remanier l'équilibre entre ces instances. Pour les chercheurs Gori et Hofmann[231], la connaissance est d'abord un acte de chair. Ils font référence au moment où Adam a connu Eve, pour Gori et Hofmann ce moment hante jusqu'aux limites de sa sublimation les discours du savoir. La connaissance ne se défait jamais totalement de cette origine sexuelle. Ainsi, mentionnent ces chercheurs, entre la connaissance et le savoir, persiste l'espace d'une sublimation que le sujet n'ayant pas toujours envie d'accomplir. Ils pensent aussi aux choses que l'on sait depuis toujours sans forcément vouloir les savoir. Il est, donc possible d'avancer l'hypothèse que Pablo s'est trouvé pendant ces premières années de vie et même dans ces années d'étudiant, dans cet espace de sublimation dont parlent Gori et Hofmann. La résistance à l'accomplissement de la connaissance et du savoir de ce qui se passait au Pérou lorsqu'il était petit, nous laisse entrevoir que la prise de conscience dont parle Pablo est venue lorsqu'il a pu modifier cette résistance angoissante en désir d'apprendre, donc en désir de se voir transformé. Tout acte d'apprendre part du désir, ainsi l'affirme Jacky Beillerot[232]. Selon lui, le plaisir d'apprendre serait plutôt un désir. La résistance du désir doit se comprendre aussi comme un avatar du désir qui est au centre de ce que l'on cherche ; la résistance du désir à se connaître, dans la crainte que sa percée le fasse s'évanouir. Pour Beillerot, c'est le désir qui est en cause et non le l'objet cause du désir. Le primat du désir s'oppose au désir pensé en tant que manque ; et ce primat rend le désir matériel, le fait de passer par le corps : telle serait, pour Beillerot, une philosophie matérialiste du désir. Il est, donc possible de dire que le désir renvoie au plaisir, à la jouissance et à la souffrance. Pour lui, l'acte de désirer est déterminé, non pas par ce qui manque, mais par ce qui est là. Le désir peut également être compris comme constitutif du sujet qui se réalise comme sujet par la réflexivité et la volonté. Beillerot admet, également, que ce qui prime est le désir sur l'objet, le savoir est désir de maîtrise ; ce

---

[230] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *op-cit*, p.43

[231] GORI Rolland et HOFMANN Christian, *La science au risque de la psychanalyse. Essai sur la propagande scientifique*, Toulouse, Érès, 1999.

[232] BEILLEROT Jacky, « Désir, Désir de savoir, Désir d'apprendre », in BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine et MOSCONI Nicole, *Pour une didactique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1999.

n'est pas le savoir qui est visé comme objet de satisfaction ; ce qui est visé c'est l'idée de savoir. C'est ainsi que le désir de savoir doit élire le savoir, du savoir, tel ou tel savoir, ou bien élit d'autres objets comme substituts de savoir. Ces affirmations guident notre réflexion sur le désir de savoir de Pablo quant aux contenus culturels ici évoqués. Pablo présente un désir de savoir qui se manifeste à travers son rapport à la littérature. Il mentionne de propos type : « *C'est grâce à la littérature aussi / c'était en lisant que j'ai pu m'imprégner de ce thème mais pendant cette révolte contre la dictature j'étais conscient des dangers de ce régime de cette forme de régime* ». D'après cet enseignant, c'est grâce à la Littérature qu'il a pu prendre conscience de ce dont les dictatures au Pérou ont causé dans son pays. C'est par l'acte de lire qu'il a pu connaître et comprendre les transformations politico-sociales qui l'entouraient, ainsi que leurs causes et conséquences.

***Le plaisir retrouvé dans l'objet transitionnel littéraire.***

Afin de mieux comprendre le rapport au savoir que s'est tissé entre Pablo et la littérature, il nous semble pertinent de nous rapporter à la théorie proposée par Winnicott des objets et des phénomènes transitionnels. Pour Winnicott, « l'espace potentiel » est produit au moment où le bébé sépare l'objet maternel du Soi, le répudie en tant que « non-moi ». Cet « espace potentiel » est un domaine de ce qu'il appelle « phénomènes transitionnels ». Il mentionne à ce propos : « Là où se rencontrent confiance et fiabilité, il y a un espace potentiel, espace qui peut devenir une aire infinie de séparation, espace que le bébé, l'enfant, l'adulte peuvent remplir créativement en jouant, ce qui deviendra ultérieurement l'utilisation heureuse de l'héritage culturel »[233]. La définition d'« espace potentiel » sera pour Winnicott une aire intermédiaire qui se situe entre l'« objet subjectif » créé par le sujet et perception objective basée sur l'épreuve de réalité, entre la réalité psychique interne et la réalité extérieure partagée. Winnicott affirme que l'enfant passe d'une phase de dépendance absolue et de confusion entre lui et l'objet maternel à une phase de séparation où il pose la mère comme non-moi. Au stade de la dépendance absolue correspond chez le bébé un sentiment d'omnipotence, où il croit qu'il crée le sein. C'est ainsi que le bébé a le sentiment que le sein est un objet subjectif qu'il a créé lui-même. La fonction de la mère, pour Winnicott, est justement de présenter le sein à point nommé de telle sorte que le bébé puisse forger cette illusion. C'est, en effet, cette adaptation de la mère aux besoins du bébé qui suscitent en lui un sentiment de confiance en la fiabilité de la mère. Et lorsque ce sentiment de confiance s'est

[233] WINNICOTT Donald, *op.cit.*, p.150

instauré, peut s'amorcer le mouvement par lequel le bébé va se séparer de sa mère et la reconnaître comme objet séparé. Winnicott signale que ce sentiment devient alors la conviction, chez le petit enfant, que le souci que la mère a de lui n'émane pas du besoin de maintenir sa dépendance mais lui fournit l'opportunité d'aller de la dépendance à l'autonomie. Pour ce chercheur, le mouvement de séparation est extrêmement délicat et douloureux et il ne peut se faire que par l'instauration d'un « espace potentiel » entre l'enfant et la mère, le moi et le non-moi, la perte et la présence. Winnicott signale, également, que cet espace se manifeste telle qu'une aire intermédiaire. Cette aire se placerait entre l'« objet subjectif » crée par le sujet et la perception objective basée sur l'épreuve de la réalité, entre la réalité psychique interne et la réalité extérieure partagée. Ce qui différencie cette aire intermédiaire, affirme Winnicott, est la variabilité quant au rapport plus ou moins fixé de l'environnement personnel et collectif, ainsi que du rapport au corps propre. Cette caractéristique s'oppose à la réalité psychique interne et à la réalité extérieure partagée, qui sont relativement fixes. Winnicott mentionne : « Les phénomènes de cette aire offrent une variabilité infinie qui contraste avec la stéréotypie relative des phénomènes en rapport soit avec le fonctionnement du corps propre, soit avec la réalité de l'environnement »[234]. Pour ce chercheur, les phénomènes en rapport avec le fonctionnement du corps sont fixes, puisqu'ils ont biologiquement déterminé, ainsi que les phénomènes qui sont en rapport à la réalité de l'environnement, car ceux-ci sont propriété commune entre les individus. Winnicott explique que la variabilité de cette aire intermédiaire est liée au fait que cette dernière est un produit des expériences de la personne individuelle. Winnicott lie cette variabilité primitivement à la qualité de l'environnement maternel, c'est-à-dire que si la fonction maternelle donne ou non à l'enfant un sentiment de sécurité et de confiance. Cette aire intermédiaire, peut ou non se développer et elle se développera, dans chaque cas, selon des modalités propres aux expériences vécues par le petit enfant.

Winnicott explique que dans cette aire intermédiaire se situent les objets et les phénomènes transitionnels. Pour il, l'objet transitionnel représente « la première possession non-moi. Il correspond à ce que nous apercevons de ce voyage accomplit de l'enfant et que le mène de la subjectivité pure à l'objectivité qui marque la progression de l'enfant vers l'expérience vécue»[235]. Winnicott explique que l'objet transitionnel apparaît en ce point où la mère se trouve dans l'esprit de l'enfant ou mieux encore, du bébé. Ce dernier est en transition entre

---

[234] WINNICOTT Donald, *op.cit*., p.136
[235] WINNICOTT Donald, *op.cit*., p.134

deux étapes : être confondue avec le bébé et être éprouvée comme un objet perçu plutôt que conçu : n'étant plus éprouvée comme un pur « objet subjectif », elle n'est pas encore véritablement un objet séparé, appartenant au monde de la réalité externe. Pour le chercheur, le bébé utilise l'objet transitionnel, afin prolonger symboliquement l'union de la mère et lui. Ainsi, Winnicott affirme : « L'objet transitionnel symbolise l'union de deux choses désormais séparées, le bébé et la mère, en ce point, dans le temps et l'espace, où s'inaugure leur état de séparation. »[236]. Le petit enfant, à travers de l'objet transitionnel, passe du contrôle omnipotent (magique) au contrôle par la manipulation, comportant l'érotisme musculaire et le plaisir de coordination.

En outre, Winnicott explique que l'aire transitionnelle est une aire de jeu (playing) où se manifeste la créativité et l'illusion. Le jeu se déploie, chez le petit enfant, dans l'aire intermédiaire. C'est dans cette aire où il peut rassembler des objets ou des phénomènes appartenant à la réalité extérieure et les utilise en mettant au service de la réalité interne ou personnelle, au service de l'imaginaire. L'enfant « extériorise un échantillon de rêve potentiel et il vit, avec cet échantillon, dans un assemblage de fragments empruntés à la réalité extérieure »[237]. Pour Winnicott, jouer est toujours une expérience créative ; et c'est seulement en jouant que l'enfant est libre de se montrer créatif. Lui affirme que la créativité primaire provoquée par le jeu, permet l'approche de la réalité extérieure. Mais, signale Winnicott, celle-ci se fait par le stade intermédiaire de l'illusion, celle qui existe lorsque le nourrisson croit que le sein de la mère est une partie de lui ou qu'une réalité existe correspondant à sa propre capacité de créer. Et qui, chez l'adulte, est inhérente à l'art et à la religion.

Winnicott reconnaît que l'objet transitionnel est temporaire, qui va perdre sa signification au fur et à mesure que l'enfant grandit, tandis que les phénomènes transitionnels et l'espace potentiel ne vont pas disparaître et vont se présenter, chez l'adulte, d'une manière diffuse et se répandre dans le domaine culturel tout entier. Winnicott avance l'hypothèse qu'il existe une continuité entre le jeu du petit enfant sous le regard de sa mère, la participation d'adolescents à un groupe de musique pop, le plaisir esthétique des adultes en musique, peinture, littérature, etc., leur expérience religieuse et la création scientifique originale.

---

[236] Ibidem.

[237] WINNICOTT Donald, *op.cit*., p.73

Nicole Mosconi [238] s'intéresse, tout particulièrement, à cette hypothèse présentée par Winnicott. Pour Mosconi, il existe, dans cette théorie, une continuité entre le jeu et ce que Winnicott appelle « l'expérience culturelle ». Cette expérience culturelle voit se début avec un mode de vie créatif qui se manifeste d'abord dans le jeu. Ainsi, mentionne Mosconi inspirée des travaux de Winnicott, le jeu est déjà une expérience culturelle. Ainsi comme le jeu, l'expérience culturelle se localise dans cette zone intermédiaire qui se situe entre la réalité psychique interne et le monde extérieur tel qu'il est perçu par deux personnes en commun.

Cette théorie est de fort intérêt pour cette analyse, car elle permet de comprendre le rapport au savoir qui s'est établi entre Pablo et la littérature. Ce rapport, nous pourrions le saisir comme le lien que cet enseignant a construit entre la réalité de dedans et la réalité du dehors. En ce sens, nous pouvons entendre chez Pablo des propos genre : « *Hum tu vois / quand je fais des études de littérature, j'ai lu pas mal de textes des écrivains qui ont vécu des dictatures et des conflits politiques // en fait je crois que c'est la littérature plutôt qui m'a emmené vers ces sujets là/ je les ai lu/ parce que la littérature était au service et parce que j'adore la littérature // et oui tu sais j'ai commencé à lire après la dictature // par exemple au Pérou j'étais trop petit à ce moment là quand la dictature a fini j'avais neuf ans quand le premier président démocratique est arrivé au pouvoir / j'avais neuf ans donc c'était un peu trop tôt pour que je puisse lire mais la littérature plutôt elle est venue après quand j'ai commencé les études peut-être ici en Europe / bon même au Pérou quand j'ai commencé à lire mais pas consciemment voilà je lisais parce qu'il faut lire des sujets il faut lire de la littérature voilà* » .

Selon Winnicott, « aucun être humain ne parvient à se libérer de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors ». L'acceptation de la réalité est une tâche sans fin. Et telle est la fonction que remplissent toute la vie durant les phénomènes transitionnels. Winnicott manifeste : « assumer cette tâche interminable qui consiste à maintenir à la fois séparée et reliée l'une à l'autre réalité intérieure et réalité extérieure »[239]. Suivant cette même idée, Mosconi affirme qu'avec l'expérience culturelle, cette zone intermédiaire s'élargit et, d'espace situé entre le bébé et la mère, elle devient l'espace entre l'enfant et la famille, puis entre l'individu et la société, ou le monde. Cette zone intermédiaire, explique Mosconi, est ce « lieu de repos », cette « aire neutre d'expérience ». Dans cette zone, l'individu n'a pas à se prononcer sur le caractère intérieur ou extérieur des

---

[238] MOSCONI Nicole, « Relation d'objet et rapport au savoir » in BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine et MOSCONI Nicole, *Pour une didactique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1999.

[239] WINNICOTT Donald *op.cit*., p.9

phénomènes, tout comme on demandait pas au petit enfant si son objet transitionnel avait été créé par lui ou s'il l'avait trouvé là.

Suivant cette idée, nous pourrions avancer l'hypothèse que Pablo construit son savoir à travers de savoirs littéraires. C'est sur ce rapport que s'est instauré son expérience culturelle et son lien avec le jeu (playing) au sens de Winnicott.

En poursuivant l'analyse du discours de Pablo, un élément important à signaler de l'acte d'apprendre est, sans doute, le côté affectif. L'apprentissage, comme l'a mentionné Cifali, est provoqué et maintenu par une motivation affective personnelle qui s'établit entre le sujet qui apprend et le savoir. Nous avons déjà évoqué l'acte de désirer un savoir. Ce désir permet de faire le lien entre l'individu et un savoir. Mais en même temps qu'un individu désire ce savoir, il désire également se reconnaître chez autrui. En d'autres mots, c'est le désir de moi, dans l'autre. Dans cette voie, nous pensons au parcours singulier de Pablo et au fait de mentionner, au tout début de l'entretien, des personnages tel que Victor Jara et à Pablo Neruda. Cet acte du discours, nous l'associons non seulement au fait que Pablo sympathise avec la lutte politique que ces deux personnages amenaient, mais aussi pour l'identification que cet enseignant manifeste à travers eux. Comme on l'a mentionné antérieurement, Jara comme Neruda sont aujourd'hui deux personnages qui symbolisent le martyre et sont appréciés comme en étant des héros de la lutte pour la liberté, les droits de l'homme et la dignité humaine. Pablo manifeste son expérience et son soi par la vie et oeuvres de ces deux artistes. Dans le sens de cette hypothèse, on pourrait dire que ni le poète, ni le chanteur ne sont la manifestation de cette lutte, mais l'enseignant lui-même. Claudine Blanchard-Laville[240] mentionne que l'identification n'est pas une simple imitation, elle réalise un mouvement d'appropriation, elle obéit à un but inconscient.

Nous pouvons, également avancer l'hypothèse que cette identification vient du désir de ce qui est là et non de ce qui manque chez Pablo. Il s'identifie à ces personnages, car ils possèdent des caractéristiques qui sont, aussi ancrées dans le soi de Pablo. Ces caractéristiques se sont formées à partir des expériences culturelles dans ce que Winnicott appellerait ; l'aire intermédiaire. En outre, Beillerot[241] affirme que la visée du désir est autrui. Cet autrui se présente comme personne ; le désir ne porte que sur un autre désir, il vise ce qui dans l'autre désigne un autre désir. Beillerot postule : « Je désire voir autrui reporter sur moi le désir que

---

[240] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *op.cit*

[241] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *op.cit.*

j'ai formé à son endroit ; en dernier ressort l'essence de mon désir est désir que la valeur que je représente soit reconnue par l'autre ou que mon désir est désir d'être engendré comme valeur par l'autre. »[242] Ce postulat du désir, avance Beillerot, suppose qu'il y ait une reconnaissance entre le moi et l'autrui. Ceci implique qu'autrui devienne mon autre et que je le sois pour lui, « il faut que l'autre soit sujet libre pour que sa parole ait sens, à mes yeux et à mes oreilles ; sinon, je ne pourrais jamais être un autre pour lui (s'il n'est pas libre je deviens objet moi-même) ; si autrui n'est pas libre, si autrui est dominé, je ne serais jamais sûr de ma propre liberté ; de la part non domesticable de l'être s'affirme ainsi dans l'essence du désir. »[243] Beillerot soutient que ceci expliquerait le pourquoi de l'idée commune que le désir cherche l'apaisement, le non désir, bref que le désir désire ne plus désirer est erronée. Pour Beillerot, il « faut » brider le désir.

Mireille Cifali[244] dans son ouvrage, a dédié toute une partie aux différents types de confrontations d'un individu face à d'autres individus. Elle avance l'hypothèse qu'à travers de l'autre, à n'en pas douter, c'est à moi que je me confronte. Ce que prétend élucider Cifali, est le fait que tout individu projette des éléments de sa propre personnalité chez l'autre, éléments que l'individu rejette de sa propre personnalité, mais qu'il est capable inconsciemment de les reconnaître ou de les attribuer chez les autres. Cifali mentionne que les haines qu'on peut ressentir pour quelqu'un ou pour quelque chose, seraient uniquement la manifestation inconsciente d'une haine propre. Ce serait, si on peut dire, une sorte de miroir, car ce que je rejette de l'autre, c'est en fait, une partie de moi. Il semble important de signaler que ce phénomène peut également se reproduire, en aient un autre sens. Pour nous, l'individu peut également voir, reconnaître et apprécier chez l'autre des caractéristiques pour lui admirables, et donc ceci lui-ci lui permettrait de se sentir proche et, par la suite créer des identités communes. Ces caractéristiques reconnues, appréciées et admirées peuvent être une composante de l'individu ou simplement, un désir de les reconnaître en soi.

Afin de creuser plus avant cette hypothèse, il semble pertinent de présenter d'autres extraits d'entretien de Pablo, quant à la projection de son soi face aux contenus culturels évoqués par ce travail de recherche. L'enseignant affirme : « *Par rapport au Franquisme je travaille aussi d'autre documents en clases pour mettre en avant la figure / mais ça c'est un autre point de vue pour mettre en avant la figure du professeur // et parfois je travaille avec un extrait d'un*

---

[242] BEILLEROT Jacky, op.cit., p.66
[243] Ibidem.
[244] CIFALI Mireille, *op.cit.*

*roman que c'est l'histoire d'un professeur engagé qui travaillait pour euh pour faire réussir les élèves / sinon il y a un autre document qui contraste avec celui-ci car il s'agit d'un professeur qui est plutôt franquiste et du coup contraste avec l'autre qui est républicain mais qui transmettait des idées plus nobles pour moi que celui qui était du côté franquiste et qui se comportait en cours comme un dictateur avec la population parce qu'il était très stricte et voilà pas très proche des élèves* ».

Cet extrait d'entretien manifeste la projection par laquelle l'enseignant se reconnaît dans les caractéristiques professionnelles et personnelles de l'enseignant républicain qui sont clairement en opposition aux caractéristiques professionnelles et personnelles de l'enseignant franquiste. Pablo mentionne que l'enseignant républicain est engagé dans le processus d'enseignement-apprentissage des étudiants. Cet enseignant fictionnel manie et articule tous les mécanismes qui sont à la portée de sa main, afin d'instruire ses élèves et d'établir une médiation pour qu'ils puissent avoir un certain rapport au savoir, peut-être, plus adapté aux idéologies républicaines[245] lors du Franquisme en Espagne. Ces valeurs républicaines se manifestent dans l'action de ce professeur dans ce monde fictionnel, et c'est par ce prisme que se médiatisent les savoirs à enseigner. Pablo, dans cet extrait fait émerger un processus d'identification projective[246]. En travaillant en cours deux documents où apparaissent deux enseignants complétement opposés, non seulement dans sa posture politique, mais aussi dans l'agir professionnel, dans le registre des valeurs et, par conséquent dans son rapport au savoir. L'un représente le « mauvais » enseignant, car il médiatise un rapport au savoir sévère, dictatorial, strict et, finalement, pas très proche des élèves. Par contre, l'autre professeur joue le jeu de la séduction avec ses élèves.

Il est possible d'avancer l'hypothèse que Pablo considère le lien affectif qui se crée entre le professeur et les élèves est très important, voire plus que les contenus mêmes qu'il doit transmettre. Pour lui, la sévérité et le côté strict de l'enseignement sont des caractéristiques négatives, qui ne permettent pas de tisser un rapport optimal entre les savoirs, le professeur et les élèves. Pablo manifeste que le lien qu'il conduit, en classe, entre les savoirs et les élèves passe par un processus de séduction. Il séduit ses élèves en présentant les aspects personnels

---

[245] Suite à la fin de la dictature (1923-1930) guidé par le général Primo de Rivera, la République est proclamée en Espagne, deux jours après les élections municipales qui sont interprétées comme une défaite du régime monarchiste. Cette proclamation conduit par la suite, une instauration des valeurs républicaines manifestées en 10 commandements : - aimer la justice, -rendre hommage à la liberté, - vivre dans l'honnêteté, - intervenir droitement dans la vie politique, - cultiver l'intelligence, - propager l'instruction, - travailler et faire des épargnes, - protéger au plus faible, - ne pas chercher le bénéfice propre au débit du préjudice d'autrui.

[246] WINNICOTT Donald, op.cit.

et professionnels des enseignants apparus dans ces documents. D'une part, Pablo présente le « mauvais » professeur et d'une autre part, le « bon », dont ses caractéristiques sont proches de l'action professionnelle que Pablo conduit vis-à-vis des élèves. Ces derniers peuvent, par défaut, l'identifier et le reconnaître dans l'image du « bon » professeur. Cette manipulation affective est mise en place par Pablo, pour laisser voir aux élèves une image de soi et ainsi, prolonger et perdurer la séduction chez ses élèves. Dans ce sens, il faut mentionner l'idée de transfert et de transfert symbolique qu'explique le phénomène de répétition, déplacement des affects sur lui, confusion entre le présent et le passé. Cifali[247] indique que l'enseignant dans ce phénomène de transfert possède une soif d'amour, de reconnaissance et, il atteste un besoin de l'approbation de l'autre qui rendent la relation très souvent passionnelle. De ce fait, dans la relation d'enseignement, le transfert serait obligatoire ; son absence, synonyme d'échec. Si la séduction de la part de l'enseignant fonctionne, alors se déclenchera un transfert positif, voir d'« *amour* » et, dans le cas contraire, ça sera un transfert négatif, voir de « *haine* ».

Nous nous situons ici dans le cœur du contrat didactique. Dans un sens, Pablo séduit les élèves afin qu'il puisse valider les savoirs à enseigner et dans un autre sens, cette séduction permet aux élèves de le reconnaître comme en étant un porteur de savoir, donc d'une vérité. Ce contrat didactique est tout particulièrement implicite, il se manifeste par tous les échanges entre l'enseignant, les élèves et l'institution. Dans ce sens, Roland Barthes[248] explique que dans ce contrat didactique implicite, le professeur demande tout d'abord à ces élèves de le reconnaître dans n'importe quel rôle, soit d'autorité, de savoir, de contestation, de bienveillance. Puis, l'enseignant demande, dans ce contrat, de le relayer, de l'entendre, de porter ses idées au loin. Ensuite, l'enseignant demande aux étudiants de se laisser séduire, de se prêter à un rapport amoureux, dans ce sens Barthes affirme qu'il faut accorder toutes les sublimations, toutes les distances, tous les respects qui sont en conformités à la réalité sociale et à la vanité pressentie de ce rapport. Et enfin, l'enseignant implicite la demande de lui permettre d'honorer le contrat qu'il a lui-même noué avec son employeur, c'est-à-dire avec la société. Barthes affirme, dans ce point, que l'enseigné est la pièce d'une pratique (rétribuée), l'objet d'un métier, la matière d'une production (fût-elle délicate à définir), mentionne Barthes.

En outre, les élèves ont eux-aussi, leurs demandes implicites quant au contrat didactique. Pour Barthes, les enseignés demandent, tout d'abord, à l'enseignant de le conduire à une bonne

---

[247] CIFALI Mireille, *op.cit*

[248] BARTHES Roland, *Ecrivains, intellectuels, professeurs*, Paris, Tel Quel, 1972.

intégration professionnelle. Puis, de remplir les rôles traditionnellement dévolus au professeur (autorité scientifique, transmission d'un capital de savoir, etc.) Ensuite, les enseignés demandent à l'enseignant de livrer les secrets d'une technique. Pour Barthes cette technique peut bien être une technique de recherche, d'examen, entre autres. Puis après, d'être un initiateur d'ascèses et de représenter un « mouvement d'idées », une Ecole, une cause, d'en être le porte-parole et de l'admettre, lui, enseigné dans la complicité d'un langage particulier ; pour ceux qui ont le fantasme de la thèse, signale Barthes, de garantir la réalité de ce fantasme (pratique timide d'écriture, à la fois défigurée et protégée par sa finalité institutionnelle). Finalement, les enseignés demandent au professeur d'être un bailleur de services, car l'enseignant signe les inscriptions, les attestations, entre autres.

Barthes affirme que ce contrat implicite est simplement une Topique, une réserve de choix. Ces choix ne sont pas tous forcements actualisés en même temps dans un individu.

En outre, il semble également important de signaler que pour Pablo le fait d'être un « bon professeur » permet d'établir une relation d'« amour » entre lui et les élèves. Pour cet enseignant, la dynamique d'enseigner et d'apprendre est efficace s'il y a un contrat d'amour entre les sujets qui y participent. Mireille Cifali[249] affirme que cette croyance n'est pas nouvelle, et qu'elle a été déjà formulée au XIXe siècle. Celle-ci défend que l'élève qui s'attache à l'enseignant ou à l'éducateur devient meilleur. Avant, affirme Cifali, on oscillait entre amour et sévérité, entre bonté et dureté. Aujourd'hui, les enseignants tendent principalement à penser que pour que l'autre puisse se transformer il faut simplement l'aimer. Cifali affirme que l'amour sait réparer ; attention, gentillesse, générosité, disponibilité, élection, compréhension, présence soutenue, don de soi, il est ce qui entretient « une relation privilégiée » ou s'exemplifie dans la « relation duelle », image transposée au plan professionnel de l'amour d'un parent pour son enfant. Cette chercheuse exprime, quant au processus et à ses attentes : « Je m'attache à lui, parce que sa souffrance m'émeut, il s'attache à moi parce qu'il en a besoin. Je réponds à sa demande et il va mieux. Je l'investis, il m'investit, nous nous aimons »[250].

Cette relation d'amour entre Pablo et ses étudiants, nous permet d'approfondir la réalité psychique de la fonction de cet enseignant en situation didactique. C'est dans cet

---

[249] CIFALI Mireille, *op.cit.*
[250] Ibidem, p. 61.

approfondissement, que nous nous donnons la liberté d'avancer certaines hypothèses quant au rôle crée par Pablo face à la situation d'enseignement et apprentissage.

Dans la relation d'amour que Pablo entretient avec ses élèves, il nous est, donc possible d'avancer l'idée que cet enseignant joue un double rôle. D'une part, un rôle paternel et d'une autre part un rôle plutôt maternel. C'est ce dernier que se manifeste comme en étant une approche plus conductrice de son identité et de son action professionnelle, alors que son souhait serait de prendre une position d'ordre paternel qu'il ne peut pas prendre complétement ; le résultat est que son ambivalence le met dans un mauvais cas, car elle provoque le désir de rétorsion des élèves. Nous disons que le rôle dominant de Pablo est de caractéristique maternelle, car il nous est possible d'observer dans son discours, un désir de protection. Cet enseignant laisse entrevoir ce désir même quant aux choix didactiques.

Dans ce sens, Claudine Blanchard-Laville[251] réalise une réflexion quant aux fonctions des enseignants. En analysant la pratique enseignante d'un professeur, elle a pu rendre évident que s'y déployaient deux fonctions. D'une part, la fonction paternelle et d'autre part, la fonction maternelle. Pour Blanchard-Laville, ces deux images parentales que cet enseignant représente dans sa place de professeur, ce sont des personnages de son monde interne, en particulier, ce père défaillant, qu'il rejoue de manière convulsive, et qui induit chez les élèves un retour d'agressivité ; sans doute, son histoire personnelle l'a amené à intérioriser ce malentendu : un père ne pourrait être défaillant pour se défendre d'être castrateur et une mère ne pourrait être que surprotectrice.

Pour Blanchard-Laville, le professeur devrait assumer tantôt une fonction d'ordre maternel, tantôt une fonction d'ordre paternel, qu'en tout cas il s'agirait de combiner de manière équilibrée ces deux fonctions, mais ces deux fonctions « bien comprises ». Elle explique les deux fonctions d'une manière très distinctives, afin de ne pas créer de confusion possible entre elles.

La fonction maternelle manifeste le côté sécurisante, rassurante, soutenante, mais en même temps qui aide l'élève vers l'autonomisation, ou en tout cas qu'il procure un cadre protecteur pour que l'élève fasse ses expériences d'autonomisation sans trop de risque. En outre, la fonction paternelle est plutôt structurante, vertébrante par la mise en place de repères et des limites, ce qui facilite de ce fait le mouvement de dégagement de l'espace maternel, sans pour autant tomber dans des excès répressifs.

---

[251] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *op.cit.*

Il est possible d'avancer l'hypothèse que Pablo, dans son action didactique, est encombré de projections, de malentendus qui entrent constamment en résonance. Il présente sa propre projection identificatoire, lorsqu'il réalise un document à travailler en classe. Cette projection peut correspondre aux fonctions parentales idéalisées. Le document que Pablo a travaillé en classe afin de représenter le « bon » et le « mauvais » professeur, représenterait en fait, les fonctions parentales qui sont évoquées par cet enseignant. Le « bon » professeur correspond à la fonction maternelle, en suivant l'analyse réalisée par Blanchard-Laville. Le « mauvais » professeur pourrait correspondre à la fonction paternelle qui tombe dans l'excès répressif de l'espace paternel.

Blanchard-Laville affirme que les malentendus sont au cœur de la vie, et donc aussi de la vie professionnelle ; ce n'est pas un problème, sauf que, dans la situation spécifique d'enseignement, ils rentrent en résonance à tel point que l'amplification peut être telle qu'elle porte aux limites la possibilité de l'exercice de la fonction enseignante.

## 8.3. Discours des professeurs n'ayant aucun vécu générationnel affectif *« direct ou indirect »*.

Les entretiens qui suivent correspondent à un groupe de professeurs qui n'ont pas un lien générationnel affectif-direct avec les évènements historiques traités dans ce dossier de recherche. Le regroupement d'enseignants qui sera analysé par la suite, correspond à deux enseignantes d'espagnol, travaillant actuellement dans un lycée public, mais, à différence du premier groupe, elles n'ont pas plus de cinq ans d'expérience dans l'enseignement de l'espagnol dans un lycée en France. Ces enseignantes ne sont pas proches ni dans l'âge, ni dans la situation géographique de leur formation professionnelle, ni de leur mutation dans l'enseignement public. Cette caractéristique, pourrait bien nous permettre d'avoir une vision plus large et, peut-être, plus nette du rapport au savoir des enseignants d'espagnol au lycée, par rapport à la Guerre Civile et au Franquisme en Espagne et aux dictatures et révolutions en Amérique latine.

Le premier entretien qui suit, a été effectué dans un après-midi pendant les vacances de Noël. Il a été possible de prendre contact avec cette enseignante, grâce à une connaissance en commun. Dans le cadre de cette analyse, et pour assurer l'anonymat de l'enseignante, nous allons l'appeler Claire.

### 8.3.1. Claire : Un rapport de satisfaction et d'insécurité professionnelle

Le parcours de cette enseignante est assez particulier. Dans le même sens que Jean, elle a suivi un cheminement de formation professionnel quelque peu éloigné de la plupart des professeurs d'espagnol interviewés. Elle raconte que sa fascination pour la langue espagnole s'est manifestée lorsqu'elle commença la Seconde. Avant, elle s'initia à l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand, puisque le collège où elle a suivi sa scolarité ne préconisait pas l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol. Ainsi, lorsqu'elle arriva au lycée, elle s'est sentie tout de suite attirée par l'espagnol. Elle explique qu'elle a décidé de redoubler la Seconde pour améliorer son niveau d'espagnol, car elle se sentait en désavantage vis-à-vis d'autres camarades de la classe, qui eux, avaient commencé l'apprentissage de l'espagnol en quatrième. Afin de comprendre le mieux possible quelques traits de l'identité professionnelle de cette enseignante, ainsi que de son rapport aux savoirs culturels ici évoqués, il paraît important de citer le propos de Claire sur son choix d'apprendre la langue espagnole.

« quand je suis arrivée en seconde dans le lycée où j'étais il y avait anglais, allemand et espagnol et c'est vrai que ça m'a tout de suite attirée alors je ne savais pas plus que ça car je ne connaît personne que ce soit espagnole ou qui parle espagnol donc voilà c'était juste une idée comme ça et ce qui s'est passé c'est que au bout de ma première seconde j'ai choisi de redoubler alors ce n'était pas parce que j'avais de mauvais résultats mais c'était parce que je voulais apprendre l'espagnol je voulais absolument découvrir cette langue-là donc du coup je me suis mis dans une alors mes profs ont accepté et donc j'ai découvert moi en seconde l'espagnol alors c'était vraiment atypique et ce qui est encore plus atypique c'est qu'en Terminale dans j'ai dit je vais faire une fac d'espagnol alors là bon je n'avais pas beaucoup de soucis avec cette langue mais moi je savais que du coup j'allais me trouver avec des gens qu'eux ont l'espagnol depuis la quatrième donc automatiquement il y avait un peu d'avance par rapport à mon niveau ce qui était logique et moi je n'ai pas je n'ai pas lâché le morceau donc je suis du genre à me lancer de défis donc du coup moi non non je veux je veux et j' y irai et donc du coup je me suis lancée comme ça alors c'est vrai que sans doute les premiers profs d'espagnol sans doute en seconde alors j'ai eu/ on été déterminants aussi/ ils étaient de passionnés et puis ils ont pu surement me transmettre quelque chose qui m'a donné assez d'envie de me lancer aussi à mon tour dans l'aventure mais c'est sans doute un parcours atypique par rapport à une majorité des collègues qui enseignent aussi l'espagnol ça c'est certain mais je ne regrette rien »

Dans ce premier extrait d'entretien, Claire explique la décision prise lors de son choix de langue au lycée. Il nous est possible d'avancer l'idée que pour cette enseignante son premier rapport à l'espagnol vient, en partie, de la censure d'une curiosité. Ceci s'explique par le fait que dans le collège, où elle a suivi ses études, il n'y avait pas de cours d'espagnol. Donc, elle a dû apprendre, malgré-elle, l'allemand. Puis l'opportunité de pouvoir apprendre l'espagnol au lycée lui a permis de satisfaire sa curiosité d'apprentissage. Claire explique sa prise de décision comme étant quelque chose qui dépasse sa compréhension logique. Dans un sens, elle fait comprendre qu'elle était, en quelque sorte, prédestinée à faire de l'espagnol, à tel point qu'elle décida de redoubler la seconde, afin de pouvoir en approfondir ses connaissances et en même temps satisfaire son plaisir non satisfait.

***Le désir éprouvé par l'objet savoir.***

Le sentiment de désir éprouvé par Claire, nous semble fort intéressant. Il nous paraît donc pertinent de mentionner que le désir, dans son sens le plus large, est provoqué par des pulsions différentes. Cependant, et dans un sens plus global, il est possible d'avancer l'idée que le désir de savoir que manifeste Claire se voit orchestré, principalement, par un désir de voir et d'emprise. Jacky Beillerot[252] affirme que le primat du désir sur l'objet, le savoir est désir de maîtrise ; ce n'est pas le savoir qui est visé comme objet de satisfaction ; ce qui est visé c'est l'idée de savoir, le savoir sur le savoir, voir même que le savoir dont il est question est le désir du désir de soi et de l'autre. Le désir initial est toujours conditionné par l'intervention de l'autre. Cependant, le désir sur le désir est, sans équivoque, d'ordre imaginaire, ce qui n'exclut pas l'instrumentalisation de l'autre et du savoir. En outre, le désir de savoir se développe pour faire face à la frustration, telle qu'elle est ressentie par Claire lorsqu'elle cherche à comprendre la langue espagnole, car cette frustration née par l'absence de l'objet, partiel puis total, peut-être dans le sentiment éprouvé par Claire de se sentir démunie et, possiblement, dans l'incapacité d'atteindre complétement l'objet désiré lorsqu'elle a commencé à étudier la langue de Cervantes. Le désir de savoir est à la fois une sorte de compensation, sur fond de manque et de deuil, et une source inépuisable, renouvelable en permanence, qui est en fait un désir puissamment constructeur et civilisateur ; c'est là qui gît l'ambivalence de ce désir de savoir. Beillerot signale, également, que la séparation avec l'objet devient source du désir de savoir. Dans le sens de la construction du

[252] BEILLEROT Jacky, « Désir, Désir de savoir, Désir d'apprendre », in BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine et MOSCONI Nicole, *Pour une didactique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1999. (op.cit)

désir de savoir déployée par Claire, il semble pertinent d'avancer l'idée que la rupture de ce désir d'apprendre l'espagnol au collège a engendré un lien symbolique. L'idée qu'elle s'est faite de cette langue, sa manière dont elle pouvait l'apprendre et le fait de se projeter, d'une façon idyllique dans sa maîtrise totale. Tous ces éléments-ci ont élaboré un désir de savoir en étant déclenché par ce lien symbolique entre l'objet et la projection de la transformation idéale de soi, lors de l'acquisition de cet objet.

Ce lien symbolique s'impose comme une substitution à la séparation. Il nous est possible de comprendre ce lien symbolique comme un affranchissement de la dépendance primaire à l'objet par la recherche des idéaux. Cette idée paraît évocatrice du rapport de cette enseignante à l'espagnol, puisque c'est par cette voie que nous est éclairé son désir « incompréhensible » d'apprendre cette langue. Beillerot affirme que la relation d'objet, la relation aux premiers objets, la relation à tous les objets matériels et symboliques sont essentielles dans l'évolution du sujet. Lorsque l'objet est le savoir, intervient le désir de savoir qui ne suffit pas à lui seul pour que le savoir devienne objet. Pour cette chercheuse, le désir de savoir peut demeurer évanescent, flottant en quelque sorte. L'organisation de la capacité à entrer en relation et à faire d'une réalité un objet, c'est-à-dire de fantasmer puis d'imaginer son possible saisi, y est nécessaire. Néanmoins, le désir de savoir, signale Baillerot, peut être considéré comme un donné, mais que l'objet du désir devienne le savoir n'est pas intrinsèque. De même, le désir de savoir doit élire le savoir, du savoir, tel ou tel savoir, ou bien élit d'autres objets comme substitut de savoir. Dans la compréhension du rapport au savoir de Claire, il nous est possible d'élucider un certain processus de sublimation que s'installe. Cette sublimation peut être prise comme un besoin de maîtrise. Dans les études réalisées par Freud sur la pulsion de savoir, il énonce que la libido se soustrait au refoulement et se sublime en désir de savoir. Ceci signifie que la nature de la pulsion prend une toute autre direction, car elle se désexualise, c'est-à-dire que le plaisir de représentation se substitue au plaisir d'organe. Le but se transforme jusqu'à devenir socialement acceptable. Il est louable de comprendre également que cette pulsion du désir de savoir peut viser des objets culturellement et historiquement valorisés. Sous cette perspective, on peut affirmer que le premier stade du rapport au savoir de Claire passe d'une transformation du désir de savoir à une volonté de savoir. Cette volonté est reflétée par le fait de vouloir absolument être au même niveau que ces camarades du lycée, dont la manifestation de celle-ci c'est le redoublement volontairement de la Seconde. Cette volonté presque dévorante nous indique fort bien que le désir du savoir et la volonté au savoir cohabitent l'un sur l'autre. Beillerot

affirme que le désir de savoir lui-même peut se conjuguer différemment selon ses buts ; désir de savoir pour savoir ou pour connaître. On comprend ce désir dans le sens du verbe, de l'action qui est là indiquée, et non l'objet.

En outre, le discours de Claire nous amène à penser à l'idée d'échec et de réussite. Il nous est possible d'avancer l'hypothèse que pour Claire, le fait de réussir ou, mieux encore, la sensation de réussite est tout d'abord provoquée par un fort sentiment d'échec. La peur de l'échec ressentie par Claire la conduit à désirer la réussite quant à l'apprentissage de l'espagnol. Mireille Cifali[253] explique le côté banal du moment de la perception qu'échec et réussite sont immanquablement contenus dans la triangulation œdipienne, en engendrant l'amour et la haine, l'obéissance et la désobéissance, l'acceptation et le rejet. Ainsi, signale Cifali, par amour, il peut échouer ou réussir. Cet amour, peut se manifester par un acte de séduction. De cette manière, l'acte de réussir peut se comprendre telle qu'une séduction accomplie du sujet face aux autres et, bien entendu, aux savoirs, mais par contre, l'acte d'échouer est souvent conduit par la peur de séduction, car échouer est moins dangereux, puisqu'il évite le plaisir qui mène la réussite. L'échec nous protège de la prise de risques, il peut aller jusqu'à « choisir » d'échouer, affirme Cifali, en ne faisant rien, en maîtrisant ainsi l'échec pour en éviter un plus grave encore s'il avoue vouloir réussir peut-être *a contrario* dangereux et angoissant. Cifali explique que réussir est conquérir, subjuguer et aussi gagner sur l'autre. Lorsqu'on réussit répond aux besoins de sauver notre narcissisme.

Cifali mentionne quelques paramètres multiples qu'interviennent dans l'entrelacs de désirs : son rapport au savoir, à la réussite, la classe sociale, la triangulation familiale, sa place dans sa fratrie. Qu'il soit un enfant d'intellectuel ou d'ouvrier, cela implique les mêmes affres où réussite et échec se conjuguent. Son rapport au savoir et le retentissement de ses avatars est certes différent, mais la complexité est toujours la même, affirme Cifali. Pour les individus, le premier cas (fils d'intellectuel) l'échec sera vécu comme « anormal » et l'on tentera par tous les moyens de trouver un remède ; alors que dans le second cas (fils d'ouvrier), il sera considéré comme relevant de l'ordre des choses et la « juste » sélection scolaire sera acceptée, avec l'inéluctable dévalorisation qui l'accompagne. La dimension relationnelle vient toujours rencontrer d'autres dimensions, en particulier la dimension sociale du rapport au savoir.

Dans le sens de cette analyse, nous pouvons avancer l'hypothèse que le désir qui pousse Claire dans sa volonté de réussite est toujours motivé par une volonté de surpasser des

---

[253] CIFALI Mireille, *op.cit.*

obstacles parfois de type symbolique. C'est alors qu'on peut comprendre les propos: « *donc j'ai découvert moi en seconde l'espagnol alors c'était vraiment atypique et ce qui est encore plus atypique c'est qu'en Terminale dans j'ai dit je vais faire une fac d'espagnol alors là bon je n'avais pas beaucoup de soucis avec cette langue mais moi je savais que du coup j'allais me trouver avec des gens qu'eux ont l'espagnol depuis la quatrième donc automatiquement il y avait un peu d'avance par rapport à mon niveau ce qui était logique… »*

Elle explique le défi qu'elle a dû affronter dans son approche à l'apprentissage de la langue espagnole. Ce que cette partie d'extrait permet d'éclairer, c'est la façon dont elle incite ce désir de savoir, ce désir de réussir. Elle motive et nourrit ce désir, toujours par une apparente crainte d'autres face à leur rapport au savoir. Pour cette enseignante, le désir de réussite naît d'une projection d'identification de comparaison. Claire compare entre son propre rapport au savoir et le rapport au savoir des autres. Elle se sent toujours en désavantage face à ces camarades, d'abord ceux du lycée et, ensuite ceux de l'université. Ce sentiment d'incertitude de son rapport au savoir, est expliqué par Claire comme en étant une conséquence de son manque de préparation. Cependant, nous trouvons pertinent d'avancer l'idée que pour cette enseignante son rapport au savoir, quant à l'espagnol, sera conditionné, tout d'abord, à un rapport d'insécurité, d'instabilité et, bien entendu, ces sentiments-là provoquent une crainte à l'échec. Jacky Beillerot[254] insiste sur l'importance de comprendre le désir tel qu'un processus hallucinatoire ; la recherche d'une première expérience jamais retrouvée contraint le sujet à la recréation par l'hallucination. La seule satisfaction possible, affirme Beillerot, proviendrait des activités de substitution et donc de leurs objets. De cette façon, le désir de savoir serait se suffire d'un savoir à la place de quelqu'un. Ce phénomène, est capable d'élucider les liens profonds entre apprendre et frustration. Ce chercheur signale que nombre d'inhibitions et d'impossibilités d'apprendre ont leur source dans l'insuffisante construction de la tolérance à la frustration. Néanmoins, il est louable d'apprécier que chez Claire cette frustration est due à la sensation d'être toujours en échec, est surpassé par un désir constant de réussite et de réaffirmation de ses choix. L'obstination dont elle fait preuve se voit manifestée dans cet extrait précèdent du discours par des propos type : « *… et moi je n'ai pas je n'ai pas lâché le morceau donc je suis du genre à me lancer de défis donc du coup moi non non je veux je veux et j' y irai et donc du coup je me suis lancé… »*

[254] BEILLEROT Jacky, *op.cit.*

Le fait de dépasser des obstacles pour avoir accès à un certain savoir, est pour Claire essentiel pour s'engager dans l'apprentissage de ce savoir. Nous constatons que dans l'emprise de l'apprentissage de l'espagnol dans le vécu personnel de cette enseignante, le besoin d'assurer et de maintenir un constant désir quant aux connaissances et parfois, aux rutines professionnelles, est toujours présent. Nasio[255] a réalisé un ouvrage dans lequel il analyse quelques éléments majeurs de la théorie de Lacan. Nasio affirme que dans la perspective lacanienne le désir prend une valeur très importante. Ainsi pour Lacan, signale Nasio, l'aspiration au bonheur absolu s'appelle désir. Le désir naît de l'écart entre le besoin et la demande.

***Vers une introjection narcissique du rapport au savoir.***

Nous pouvons aussi rendre visible que la quête de cette enseignante de maitrise de la langue espagnole, répond à un besoin beaucoup plus narcissique. Si bien, le désir est d'abord un regret de quelque chose que l'on n'a plus. Par quelle articulation pourrons-nous comprendre la projection de Soi et son accomplissement, dans le désir de la chose absente ?

Il est évident que le désir est tendance constante vers l'objet qu'on se représente, c'est pourquoi il est un processus hallucinatoire. Cependant, dans cette représentation on projette, dans le sens de Sartre[256], l'aspiration à une plus grande actualisation de son être. Suivant cette dynamique, le désir peut aussi être compris comme constitutif du sujet qui se réalise comme sujet par la réflexivité et la volonté de voir son être plus « puissant » ou mieux encore, plus accompli. Nous avons mentionné précédemment que la séparation de l'objet, dans le cas de Claire et de l'espagnol, devient source du désir de savoir, et qu'à la rupture du lien qu'impose la séparation se substitue un lien symbolique. Nous avons aussi affirmé que le désir répond également, à la dépendance primaire à l'objet, par la recherche des idéaux. Il donc louable d'affirmer que le désir est aussi un désir de soi, un désir d'autant plus narcissique. La pulsion du désir de savoir[257] expliquée par Freud, peut être motivée par une construction de l'Idéal de moi et de ses avatars. Il est, néanmoins, important de clarifier que cette pulsion peut, également, viser des objets culturellement et historiquement valorisés. Ce qui est en jeux, dans le cas de Claire, ce n'est pas la peur à l'échec, sinon plutôt l'accomplissement de son être et, aussi, la construction de son identité individuelle et groupale.

---

[255] NACIO Juan David. *Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan*, Paris, Rivages, 1992.

[256] SATRE Jean-Paul. *L'Etre et le Néant. Essaie d'ontologie phénoménologique*, Paris, Tel Galimard, 1943.

[257] Cette pulsion que, sous un prisme premier, ce serait la libido.

***Du désir de savoir à une identité professionnelle.***

Suivant le regard que nous portons sur l'identité professionnelle de Claire et son rapport au savoir professionnel, il nous semble important de mentionner d'autres éléments de son parcours professionnel. Claire raconte qu'une autre particularité de sa formation professionnelle correspond au moment dans lequel elle décida d'arrêter ces études d'espagnol, car elle avait décidé de changer de voie pour devenir monitrice d'auto-école, profession qu'elle a exercé pendant dix ans, pour ensuite reprendre les études et préparer son CAPES, afin de devenir professeur d'espagnol. Elle l'explique de la manière suivante :

« […] mais en même temps la particularité que je peux aussi avoir euh je suis allée jusqu'à ce qu'on appelle la maîtrise en espagnol et puis parce que j'avais une vie différente à l'époque j'avais choisi d'arrêter l'espagnol mais je me suis dit que je reviendrai je ne sais pas quand mais je reviendrai et donc je suis partie sur toute autre chose mais par contre qui m'a beaucoup apporté au niveau de la pédagogie / la relation à l'autre parce que j'étais monitrice à l'auto-école pendant une dizaine d'années donc voilà j'arrivais à ce que je voulais finalement parce que je n'ai jamais lâché pendant dix ans je disais de toute façon il n'y a pas de soucis je reviendrai je retournerai à l'espagnol donc voilà et je pense que beaucoup de gens qui étaient autour de moi ne croyaient pas et quand je leur ai annoncé que je reprenais la fac (grand rire) beaucoup ont été surpris / alors c'est vrai que ça a été dur au début mais voilà après le rythme il se repris finalement et je me suis trouvée prof d'espagnol en collège et là maintenant au lycée / c'est vrai que c'est sans doute très très atypique. »

Claire explique dans cet extrait d'entretien que son parcours de formation professionnelle a dû être interrompu par un choix involontaire. Cette idée de choix involontaire peut être déduite par les phrases *« j'avais une autre vie à l'époque* » et « *mais je me suis dit que je reviendrai je ne sais pas quand mais je reviendrai ».* Ces deux phrases nous conduisent, à la même dynamique qu'au début de l'analyse du rapport au savoir de Claire. L'articulation de son discours montre bien qu'elle est toujours soumise à des situations de confrontation face à son rapport au savoir professionnel. Elle doit toujours se battre afin de faire face et de dépasser des obstacles externes variés, afin de voir accompli son désir de maîtrise de la langue espagnole.

En outre, un élément différent de ce discours, et que nous trouvons fort intéressant, correspond à la façon dont elle explique, par le regard d'autrui, sa conviction, sa force de volonté et sa réussite. Le regard que l'autre porte aux décisions prises par Claire, joue un rôle important dans l'obtention de ses objectifs. Le fait de réaliser des choix qui vont contre les

expectatives de l'autre ou bien qu'elle trouve, dans ses projets, le soutien de l'autre, fait que ses actions sont encore plus valorisées. Cette dynamique présente chez Claire, rappelle encore une fois le côté narcissique de cette enseignante. Tout d'abord, lorsqu'on veut exacerber la réalisation d'une action, on a tendance à la démarquer des autres actions par la vision des antagonistes. Ces antagonistes peuvent être les obstacles qui se présentent, le contexte comme les personnes qui s'opposent à sa réalisation. Ce phénomène ayant pour but l'exaltation de la réussite, plus les obstacles seront nombreux et difficiles, plus la joie d'avoir réussi sera grande. Cependant, nous comprenons bien que cette articulation effectuée par cette enseignante présente la manifestation d'un phénomène correspondant au stade freudien nommé narcissique secondaire. Freud mentionne que l'individu ayant une tendance narcissique, fait des efforts afin de rendre les actes et les représentations du sujet conformes aux images idéales du Moi. De cette manière, ce regard d'autrui donne sa valeur et son importance à la réussite de Claire et l'exaltation de son idéal du Moi.

Par ailleurs, nous constatons également, que le regard d'autrui symbolise la posture sociale du rapport au savoir de cette enseignante. D'une part, celui du corps enseignant (scolaire et académique) et, d'autre part, celui de son entourage personnel. Ainsi, il est possible d'entrevoir que « les autres » représentent pour Claire une vision plus extérieure de la validité du savoir d'un professeur d'espagnol en France. Nous constatons également, que cette vision d'autrui se manifeste telle qu'une reconnaissance sociale du rapport au savoir professionnelle et personnelle de Claire. Ainsi, il est possible d'affirmer que « l'autre » est essentiel pour valider ses savoirs savants et aider à appartenir à un groupe social ayant ses propres savoirs spécifiques.

***Un rapport au savoir construit par Moi et par le regard des autres.***

Nous pouvons avancer que c'est par la vision de l'autre face au rapport au savoir de Claire que se confirme, pour cette enseignante, la reconnaissance et la validité d'appartenance à ce groupe social. Cette reconnaissance et cette validité se présentent avec une certaine méfiance et avec un certain recul. Cette hypothèse est fort intéressante, lorsqu'on creuse la compréhension du rapport au savoir de Claire. Cifali[258] a travaillé sur l'idée du Moi, le savoir et les autres. Pour cette chercheuse, il existe l'idée trompeuse de penser que l'essentiel se joue dans un face-à-face entre le savoir et soi-même. Cifali affirme, donc, que ce qui se lie entre le savoir et soi-même passe inévitablement par un réseau de relations qui n'est pas sans

[258] CIFALI Mireille, *op.cit.*

influencer la qualité du face-à-face. Cette chercheuse soutient même l'idée que ce réseau de relations avec tous les facteurs qui lui sont attachés, détermine le profil entre le savoir et soi-même. Même si au départ, signale Cifali, cela se joue qu'entre lui et le savoir, les personnes dont il dépend ne tardent pas à entrer dans la ronde. Suivant cette idée, il nous paraît intéressant de mentionner aussi un travail réalisé par Nicole Mosconi[259] dans lequel elle dédie une étude sur le lien établi entre la famille et la construction du rapport au savoir d'un individu. Pour cette chercheuse, comprendre le lien entre la famille et la construction du rapport au savoir de chacun, ça va de soi puisque, d'une part, le fait d'étudier la constitution du rapport au savoir dans le cadre familial ne permet pas seulement de la comprendre comme processus individuel et inter-personnel, mais aussi comme un processus social. Selon Mosconi, la famille se présente comme le siège de processus interpersonnels, est aussi sous l'influence de facteurs macrosociologiques, économiques, culturels et idéologiques. Ainsi, la prise en compte du milieu familial permet d'apprécier ces déterminants sociaux dont les analyses sociologiques soulignent l'importance dans la constitution du rapport au savoir des individus. Il n'est pas trompeur d'affirmer que les grandes forces sociales n'agissent jamais directement sur les individus mais toujours au travers de collectifs, groupes ou institutions dont l'individu fait partie. Mosconi, en suivant cette idée, signale que la famille est, en effet, le premier de ces groupes auxquels l'individu appartient est c'est d'abord par elle que la société exerce son influence sur lui. Elle est donc la première médiation nécessaire pour rendre compte de cette influence de la société exerce sur la manière dont l'individu constitue son rapport au savoir au long de son enfance, de son adolescence et même de l'âge adulte. De cette manière, c'est bien dans l'interaction familiale que se constitue le « rapport au savoir » de l'enfant. Celui-ci y joue un rôle, incontestablement, actif. Or, les personnages de l'entourage peuvent, également, y jouer un rôle très important ; à la fois par les possibilités relationnelles qu'elles fournissent et par les modèles d'identification qu'elles proposent. C'est dans ce milieu psychique et culturel commun, à la fois conscient et inconscient, que les enfants vont constituer leur propre rapport au savoir. Dans le rapport avec les parents et avec les autres membres de la fratrie, ils vont créer leurs propres savoirs, à partir du savoir et de la culture partagés par la famille et aussi à partir des fantasmes et des mythes familiaux. Dans l'entretien de Claire, il n'est pas possible de déterminer les influences de sa fratrie dans la construction de son rapport au savoir. Il nous semble possible d'élucider quelques traits

[259] MOSCONI Nicole, « Famille et construction du rapport au savoir», in BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine et MOSCONI Nicole, *Pour une didactique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1999. (op.cit)

correspondant au processus d'idéalisation de cette enseignante. Ce processus d'idéalisation a été ressenti, par Claire, lors de son premier contact avec la langue espagnole en seconde. L'admiration qu'elle a eu pour ces professeurs d'espagnol, nous amène à nous intéresser à nouveau à la théorie de Winnicott[260] et de son concept d'objet transitionnel, afin de définir et de désigner l'ensemble partagé de représentation, d'affects, des fantasmes, de mots et de savoirs qui se constituent comme une zone intermédiaire entre chaque membre de la famille. Claire reconnaît et se reconnaît dans l'action professionnelle de ses professeurs d'espagnol du lycée et, surtout ceux de la Seconde. Elle reconnaît les mêmes traits de famille qui ont tissé son rapport au savoir. On peut de même avancer l'idée que pour Claire, les enseignants d'espagnol qu'elle a eu au lycée, ce sont présentés comme de véritables modèles de représentation. Cette action, faite par Claire, peut être prise en compte par ce que Gibello[261] a nommé comme un processus « d'interfantasmatisation ». Ce processus est expliqué comme un ensemble de processus psychiques inconscients produits par l'organisation familiale. L'interfantasmatisation est donc le partage de certains fantasmes et mythes ancrés dans la famille, mais aussi, dans l'intention d'élargir le processus d'interfantasmatisation, dans certains groupes sociaux. Ainsi, nous pouvons avancer l'idée que Claire s'investie narcissiquement, dans ce rapport au savoir spécifique à la langue espagnole, comme si cette langue était un élément de son Moi. Ceci, pourrait bien nous aider à comprendre l'obstination manifestée par Claire, afin de devenir professeur d'espagnol. Elle élargit cette zone intermédiaire dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol, mais aussi lorsqu'elle exerçait le métier de monitrice d'auto-école. Cependant, c'est dans son rapport au savoir de l'espagnol où se manifeste le plus nettement son désir inconscient d'élargissement du processus « d'interfantasmatisation ».

***Rapport au savoir, entre une représentation professionnelle et l'objet transitionnel.***

En outre, il nous est possible également d'analyser la socialisation du rapport au savoir de Claire. On comprend que cette socialisation peut se comprendre de diverses manières. Cependant, nous constatons que le fait de socialiser les savoirs, dans le cas de Claire, peut correspondre au besoin de reconnaissance du groupe social. Ce groupe social, qui représente l'ensemble des enseignants de langue espagnole dans un lycée français, possède une épistémologie commune avec cette enseignante et, en même temps, il élargit ce processus

---

[260] WINNICOTT Donald, *op.cit.*

[261] GIBELLO Bernard, *L'enfant à l'intelligence troublée*, Paris, Ed. Le Centurion, 1984, p.13.

« d'interfantasmatisation ». Ainsi, on peut avancer l'hypothèse que le rapport que Claire a tissé avec les autres collègues d'espagnol, s'est instauré, avant tout, pour établir des modèles d'identification professionnelle. Ainsi, on peut entendre de propos genre : *« Bon/ cette année je suis dans un lycée professionnel et je suis la seule prof d'espagnol et ce qui me manque mmmm c'est le côté espagnol qui me manque finalement parce qu'en classe on est quand même beaucoup à parler nous mais nos élèves voilà ils essayent de répondre ou de donner de temps en temps / oser donner une réponse et du coup j'ai l'impression de pouvoir moins parler espagnol et ça des fois ça me manque donc voilà / quand je voyais les collègues on parlait en espagnol donc voilà il y avait au quotidien je dirais ce petit plus finalement/ alors que là cette année c'est ce qui me manque aussi je veux dire donc c'est ce que je regrette en tout cas / donc au début de chaque année on s'organisait et on voyait dans quel ordre on allait organiser les choses bon chacun était libre de conduire son cours à ses souhaits mais on savait respecter le même ordre et le même nombre dans la chronologie de séquences ce qui fessait donc voilà si un élève se mettait à parler l'autre pouvait dire ahhh oui je fais la même chose avec ma prof donc finalement euh on évitait aussi les ahhh oui nous on l'a pas vu enfin il y a toujours de moments qui peuvent aussi être pénibles de ce côté-là avec les élèves // et aussi chacun de nous a sa formation certains vont être plus calés sur certaines choses donc l'échange est intéressant mais c'est vrai que maintenant je me rends compte que je n'ai pas trop l'impression d'être à côté de ce que je dois faire auprès des élèves et pour le moment je pense suivre pour le moment le bon rythme pour arriver au bout du programme avec chacune des classes donc pour le moment je me dis même toute seule (petit rire) j'arrive quand même à avancer (grand rire) donc c'est ça. »*

Cet extrait d'entretien permet de nous éclairer beaucoup plus sur la projection d'identification professionnelle et, bien entendue, sur l'idée d'objet transitionnel tissé par Claire. Ainsi, il est donc possible d'entrevoir, dans son discours, une dynamique qui renferme, d'une part, son rapport au savoir professionnel et, d'une autre part, les mécanismes professionnels propres à l'enseignant d'espagnol au lycée. Au début de cet extrait d'entretien, Claire manifeste la frustration actuelle de ne pas pouvoir pratiquer l'espagnol dans son quotidien. Le partage et la pratique de cette langue sont pour elle des éléments fondamentaux pour la construction de son identité professionnelle. Ainsi, articuler et énoncer de codes professionnels communs lui permettent d'affirmer un sentiment d'appartenance à un groupe social, en ayant sa propre identité. S'affirmer dans un groupe social bien déterminé représente, pour cette enseignante, la capacité d'élargir les mécanismes d'exaltation narcissique de soi et le processus

« d'interfantasmatisation ». En outre, Claire mentionne la frustration de ne pas pouvoir continuer avec quelques gestes professionnels dont elle s'était habituée lorsqu'elle travaillait dans un lycée général. Pour cette enseignante, le fait de pouvoir faire partie d'une dynamique de groupe professionnel, lui donnait une certaine sécurité quant aux mécanismes et réflexes qu'elle mettait en place dans sa pratique professionnelle. Dans cette articulation, elle signale deux facteurs importants : d'une part, l'organisation des séquences, où les contenus à enseigner aux élèves, sont hiérargisés par le groupe enseignant selon leurs degrés d'importance et par leur pertinence didactique, tout en poursuivant une cohérence quant à l'échelle de valeurs du groupe enseignant. Ce travail de groupe permet, d'après Claire, une cohérence de la pratique des professeurs d'espagnol par rapport à la médiation des savoirs à enseigner et par conséquence sera visible par les élèves. D'autre part, Claire explique le bienfait du partage, de la clarification des savoirs savants qui seront enseignés et de la façon dont ces savoirs pourraient se didactiser au sein d'un processus d'enseignement et d'apprentissage. Le regret ressenti par Claire, peut se comprendre comme une perte de certains mécanismes de réflexion de son action professionnelle[262] dû au fait de se trouver, actuellement, la seule enseignante d'espagnol de son établissement. Toutefois, cette réflexion nous conduit, encore une fois, à l'idée que cette enseignante se sent démunie de repères forts qui pourraient guider son rapport au savoir et la transmission de celui-ci. Nous constatons, qu'elle revient à la position de l'étudiante de Seconde qui manifestait son désir obstiné d'apprendre l'espagnol, tout en laissant voir un sentiment d'insécurité, car elle nous fait comprendre, dans un premier temps, la non maîtrise de l'objet désiré[263]. Néanmoins, si on continue avec la lecture de cet extrait d'entretien, nous nous rendons compte que l'exaltation de l'idéal de soi est toujours présent dans la pratique de cette enseignante. Ceci, on peut le comprendre par le propos suivant : *« […] mais c'est vrai que maintenant je me rends compte que je n'ai pas trop l'impression d'être à côté de ce que je dois faire auprès des élèves et pour le moment je pense suivre pour le moment le bon rythme pour arriver au bout du programme avec chacune des classes donc pour le moment je me dis même toute seule (petit rire) j'arrive quand même à avancer (grand rire) donc c'est ça. »*

La réjouissance éprouvée par Claire, au moment de reconnaître et maîtriser l'objet désiré, contraste avec le sentiment d'insécurité manifestée au tout début de l'extrait d'entretien. Nous

---

[262] Dans l'action professionnelle on comprend les aspects pédagogique et didactiques.

[263] Dans le cas de cette analyse l'objet désiré sera la maîtrise de la langue espagnole et de la capacité dont fait preuve Claire pour la médiatiser au sein d'une classe.

nous apercevons que dans cette partie de l'analyse, comme dans la partie précédente, cette enseignante manifeste son idéal de Soi professionnel. Claire exalte tous les facteurs réussis quant au rapport au savoir professionnel, que ce soit dans l'acquisition des savoirs savants (l'apprentissage de l'espagnol au lycée et à l'université), ou dans la pertinence des gestes professionnels quant à la transmission des savoirs enseignés. Cette caractéristique de la construction du savoir professionnel de Claire, se manifeste, entre autres, par les rires manifestant la satisfaction, la jouissance et la réussite de la médiation des savoirs. Nous concevons ces rires, comme en étant une manifestation directe de ce que Winnicott nomina « *orgasme de moi* »[264]. Il nous est donc possible d'avancer l'idée que dans la construction et dans le rapport du savoir professionnel de Claire se tisse un lien symbolique dans lequel, le désir de maîtrise de l'objet s'établit pour répondre et accomplir une image idéale de soi. Or, cet idéal de soi professionnel, s'affirme grâce à l'articulation d'un mécanisme de confrontation.

La confrontation manifestée par Claire, lors de son rapport au savoir professionnel, peut se comprendre tel qu'un besoin d'affirmation de son identité et de son engagement professionnel. Cette confrontation nous pouvons également la percevoir lorsqu'elle médiatise, en classe d'espagnol, les contenus culturels tels que la Guerre Civile et le Franquisme en Espagne et les dictatures Latino-Américaines, ainsi que les révolutions passées et actuelles. Afin de comprendre cette dynamique de confrontation, il est nécessaire de revenir au discours de cette enseignante.

Claire raconte qu'elle est, à ce moment précis, en train d'aborder le contenu des dictatures survenues en Amérique latine en classe de Seconde et de Première. Elle mentionne qu'elle avait appelé cette séquence « Héros, Mythes et Vérité ». Ainsi, l'activité consiste en que chaque élève prépare un diaporama, tout en présentant la vie d'un personnage célèbre proposé par l'enseignante. Claire affirme, qu'une des règles à suivre, quant au choix du personnage était qu'il ne doit pas nécessairement être une personnalité politique, sinon qu'il pouvait aussi appartenir à une sphère artistique, littéraire ou intellectuelle. Cependant, il faut que chaque élève explique à la classe l'engagement politique du personnage et les conséquences de cet engagement. Le but de cette activité est celle que les élèves connaissent le plus nombre de personnages ayant eu un vécu directe avec ses événements-là, mais aussi pour l'enseignante

[264] Terminologie travaillée par WINNICOTT Donald, *op.cit.*

est un recours pédagogique et didactique qui lui permet d'aborder le contenu des dictatures progressivement.

De plus, Claire explique que lors de la présentation du chaque diaporama, les élèves sont très attentifs les uns vers les autres. Ceci s'explique, d'après l'enseignante, par la motivation manifestée par les élèves de connaître les personnages méconnus auparavant, mais aussi par un sentiment de respect, de cammaderie et de solidarité caractéristique de ses étudiants. Ainsi, on peut entendre de propos genre : « […] *donc le but c'était progressivement de resserrer et de leur dire voilà on va plutôt parler d'un tel ou d'un tel de ces personnages donc là je suis au cours d'une séquence justement le Chili donc là justement il ont découvert Allende grâce à un de mes élèves le but est de comprendre de comment on est arrivé au coup d'état de '73 / comment aussi Pinochet est arrivé et comment il a pris les choses en main après / donc ça va être aussi de leur montrer cette réalité de leur faire prendre du recul aussi par rapport à la situation ».*

Dans la suite de l'entretien, Claire signale qu'elle va prendre plusieurs sources extraites de Youtube, afin de montrer cet événement aux élèves. L'intention de travailler autour de *« petits films ou des petits clichés »* comme l'explique l'enseignante, est de montrer de manière progressive et de faire analyser la monté de Salvador Allende au pouvoir et d'orienter une compréhension des moyens par lesquels, il est devenu un vrai symbole au Chili et dans d'autres pays. Claire, manifeste l'intentionnalité de contextualiser ce savoir, en dévoilant aux élèves la raison pour laquelle il y a des rues, des places et des établissements en France qui portent son nom. De même, elle mentionne l'intention de travailler la compréhension écrite autour de petits textes. L'enseignante manifeste l'intérêt d'aborder le dernier discours donné par Allende dès son bureau, lorsqu'il était enfermé dans le palais présidentiel (casa de la Moneda) et juste avant son suicide. Ainsi, ce recours didactique lui permettra montrer aux élèves, la valeur de certaines personnes qui luttent jusqu'aux dernières conséquences pour une idéologie ou pour un compromis moral. Dans le cas d'Allende, l'enseignante exprime l'intérêt de représenter la responsabilité politique d'un engagement social qui l'a accompagné jusqu'à son dernier souffle.

De plus, Claire insiste sur le fait de faire comprendre cet engagement aux élèves, mais aussi qu'ils puissent faire le lien entre l'Histoire contemporaine de l'Espagne, en particulier celle de la Guerre civile et au Franquisme et celle des pays latino-américains. Suivant cette idée, l'enseignante affirme que les élèves ont déjà quelques notions de la Guerre civile et du Franquisme, puisque ces contenus font partie intégrante du programme d'enseignement du

collège, notamment en classe de Troisième. Dans ce sens, on peut entendre le propos suivant : *« […] il me semble très très important que les élèves puissent arriver à comprendre ça et je pense que dans un moment donné euh parce que pour une majorité ils ont déjà eu l'occasion de parler de l'Espagne du Franquisme euh tous les élèves connaissent Franco donc je pense que dans un moment donné il y aura des passerelles qui vont se créer entre les deux histoires ceux qui connaissent l'Espagne et ce que euh / ce qu'on va découvrir bon on a déjà commencé à découvrir mais on va continuer à découvrir au début de l'année là l'objectif est de comprendre les moments clefs du déroulement de ces évènements là […] voir s'il y a des points en commun entre la dictature de Franco la façon comme il était face à son peuple ou avec son peuple et ce qui a été la dictature au final proposée par Pinochet / donc avec le diaporama j'ai vu des élèves très curieux aussi alors là peut-être par des raisons vraiment différentes l'une de l'autre mais j'ai senti que ça pourrait les intéresser donc on est en train d'enchemiser je ne sais pas où ça va mais (rire) on va essayer de découvrir tout ce phénomène là de dictature et de coup d'état et tout ce qu'implique / en faite leur donner des clefs de compréhension voilà je ne vais pas forcement entrer dans trop de détailles mais je veux qu'au final de la séquence les élèves aient l'impression d'avoir compris qui était en poste ce qui s'est passé et à quoi finalement on est arrivé à ça / »*

Claire insiste sur le fait d'expliquer les points en communs présents entre la dictature de Franco et celle de Pinochet au Chili. Ainsi, elle mentionnera les actions vers le peuple de chaque pays et les implications politiques, sociales et culturelles de ces actions. De même, l'enseignante affirme que c'est la première fois qu'elle réalise cette activité de diaporama lors de la médiatisation de ces contenus. Cependant, elle exprime avec conviction que le but qui motive son agir professionnel quant au choix de cette activité, n'est pas celle de donner les détails historiques, mais sinon de donner aux élèves les clefs de compréhension, pour qu'eux puissent reconnaître, dans l'étude de ces contenus, les principaux personnages, enjeux et leurs conséquences. A ce titre, il est possible entendre le propos suivant : « […] *donc pour le moment je suis là dedans et c'est la première fois que je formule ça comme ça ils commencent aussi à avoir plus de maturité donc c'est une analyse un peu plus aussi et aussi pour travailler l'expression oral donc je pense que c'est un bon moyen parce qu'il vont être dans la découverte ils peuvent être dans la curiosité et puis à essayer effectivement au bout d'un temps à faire de parallèles sur les situations qu'ils connaissent le plus / on va essayer de les amener à comprendre les événements pour qu'ils puissent les comparer ou se comparer avec ceux qui ont vécu des totalement différents de ce qu'ils peuvent vivre là maintenant j'insiste*

*beaucoup sur le fait qu'on n'a pas tous la même histoire mais que finalement mais que s'il y a un impact dans n'importe quel point dans le monde on est aussi affecté et je leur donne aussi de points sur l'actualité c'est finalement comprendre notre propre histoire pour ensuite comprendre l'histoire de l'autre euh faire le lien. »*

Comme il a été mentionné plus haut, la construction du rapport au savoir professionnel de Claire est guidée par un mécanisme de confrontation. Cette confrontation, nous la comprenons, d'une part, par les choix et les actions didactiques de cette enseignante, et, d'autre part, par les facteurs idéologiques qui guident cette médiation didactique de Claire. Bien entendu, ces deux facteurs sont complétement liés et dans une constante juxtaposition.

Dans la première partie de cet extrait d'entretien, elle explique la méthodologie utilisée, afin d'aborder le cadre d'enseignement des contenus culturels évoqués par la catégorie « Mitos y Heroes ». Dans cette catégorie les enseignants et les élèves doivent travailler sur certains personnages de la vie publique, d'Espagne ou d'Amérique latine, qui sont impliqués au sein d'une lutte ou d'un engagement politique, culturel et/ ou social passé ou présent. Ce qui attire notre attention, dans un premier temps, c'est le changement subtil faite par cette enseignante de la catégorisation des contenus préconisée par l'Education Nationale, en l'appelant « Mitos, Heroes y Verdad ». Ceci peut se comprendre comme une appropriation des prescriptions professionnelles. Pour elle, l'acte d'appropriation se réalise par l'acceptation de l'articulation des programmes d'enseignement de l'espagnol au lycée. Cependant, cette acceptation est confrontée à une vision personnelle de l'enseignante par rapport à sa manière de traiter les contenus culturels. L'ajout « Verdad » dans la nomination de l'unité, avance une perspective possible. Cette action nous laisse entrevoir que cette enseignante va élucider des éléments manquants, afin que ses élèves apprennent au mieux ces personnages et la vérité de ces actes et du contexte historique-social dans lequel ils ont eu un rôle à jouer. Elle explique que l'ouverture à cette unité va se faire à travers un diaporama. Cette activité didactique, explique l'enseignante, prend en compte la curiosité des élèves, puisque chacun doit s'interroger sur un personnage public, qui a été choisi antérieurement par elle. Ensuite, ils doivent faire une recherche brève sur le personnage en question et finalement, le présenter face à toute la classe. Le but de cette activité, explique l'enseignante, est celui de faire connaître le plus de personnages possibles en prenant en compte l'intérêt des élèves, mais surtout en leur responsabilisant dans la connaissance et à l'appropriation des contenus culturels qu'ils évoquent. Un autre facteur important de cette activité est le partage de l'information et de sa confrontation. Les élèves doivent confronter les personnages présentés et choisis par

l'enseignante. Ce choix est réalisé préalablement par Claire ayant comme but d'instaurer une culture commune. Cette culture commune, se présente sous la forme des savoirs communs, partagés et reconnaissables par le groupe classe. Ce point est fort intéressant, car Claire se rappelle plus bas dans l'entretien : *« Bon par rapport à Franco j'ai déjà eu l'opportunité de travailler au collège la dictature de Franco car avant je travaillais au collège et bon ce n'était pas du tout le même travail parce que c'était des étudiants plus jeunes donc du coup le travail était complétement différent et là pour que ne ce soit pas quelque chose (tout bas) je ne sais pas si c'est le mot / de traumatisant j'ai essayé de le faire par différents personnages euh j'ai fait un travail sur Federico García Lorca // Ibarruri enfin des personnages un peu particulier mais en même temps qui révélaient bien l'atmosphère de l'époque et puis euh moi je n'ai pas voulu car je les trouvais trop jeunes // ça m'a suffit pour faire comprendre aux élèves qu'il y a des personnages qui font des choix pour soit pour une petite partie ou l'ensemble du peuple donc là j'ai eu l'occasion d'avoir des élèves que j'ai eu au collège il y a quelques années et ce qui me fait rire ce que certains ce sont souvenus de certains petits points qu'on a vu au collège »*

C'est extrait montre assez nettement l'importance d'avoir une culture commune, mais plus encore, une culture commune qui est propre à l'enseignement de Claire. Ainsi, nous trouvons pertinent de penser que pour cette enseignante, l'identité et son rapport au savoir professionnel se tissent, aussi, par l'élargissement et par la projection de son propre savoir à l'espagnol et, du savoir à l'espagnol des élèves. Ces derniers acquièrent des savoirs en communs qui proviennent, à leur tour, des savoirs personnels et professionnels de l'enseignante et qui, à la fois, représentent des savoirs institutionnels. Claire a pour but d'instaurer un rapport au savoir partagé et reconnaissable par tous les élèves et qui se veut perpétuel. Cette transmission des savoirs est, pour Claire, avant tout un processus de socialisation. Durkheim[265] soutient l'hypothèse que chaque génération doit se socialiser elle-même sur base des modèles culturels transmis par la génération précédente. De cette manière, les élèves de Claire peuvent se reconnaître entre eux, puisqu'ils ont une identité et des savoirs communs. Cette identité qui correspond à l'identité d'être des élèves de Claire ayant des savoirs et une expérience commune, fait aussi interface à un processus identificatoire de l'enseignante vis-à-vis des élèves. Ce facteur peut se rendre évident dans la façon dont Claire a conçu la transmission des certains savoirs à enseigner. Dans le cas du diaporama, l'activité

[265] DURKHEIM Emile (1911), *Education et sociologie*, Paris, PUF, Le sociologue, 1966.

adidactique[266] se présente pour déclencher l'intérêt et la curiosité des étudiants. Ce sont eux qui jouent le rôle de « médiateur des savoirs », même si c'est l'enseignante qui guide et classifie cette médiation. Les élèves jouent donc un rôle de miroir, puisqu'ils reflètent, dans l'activité du diaporama, le rôle et l'image de l'enseignante dans sa médiatisation du savoir et du rapport à ces contenus. Ils utilisent des gestes professionnels propre à celui d'un formateur. Il ne s'agit pas simplement de continuer avec le processus d'enseignement/ apprentissage des contenus, mais aussi de reproduire, chez les étudiants, les mêmes mécanismes de construction des savoirs professionnels de Claire. Ainsi, il nous est possible d'avancer l'idée que la confrontation se présente tel qu'un mécanisme antérieur à la reconnaissance institutionnelle et à l'application des gestes professionnelles de Claire, et que tout au contraire, la confrontation dont on parle est une composante directe du premier rapport au savoir de Claire quant à l'apprentissage de la langue espagnole. Comme l'on déjà traité, au début de cette analyse, le désir de réussite de cette enseignante naît d'une projection d'identification de comparaison. L'acte de comparer son rapport au savoir et celui des autres, exalte son idéal de Moi. L'activité du diaporama montre fort bien, l'idéal de Moi de cette enseignante face à son rapport au savoir, mais aussi face à la construction d'une identité professionnelle visée, en grande partie, par une pulsion de savoir[267] et un orgasme de Soi[268].

Suivant, l'analyse des deux derniers extraits d'entretiens, il nous semble pertinent de mentionner le but majeur de la médiatisation de l'enseignante. Claire explique que le plus important pour elle, quant à l'enseignement et l'apprentissage de ces contenus est, tout d'abord, de guider la découverte d'un personnage, son contexte et l'atmosphère politico-social de l'époque par des clichés. Ensuite, est celui de guider la compréhension des événements politico-sociaux et les actions subies et effectuées par les personnages étudiés. Et finalement, est celui de confronter et de comparer les personnages, les évènements, les engagements, les actions et les contextes travaillés en classe, afin que les élèves puissent être capables de faire des passerelles entre les contenus présentés en cours. L'extrait d'entretien qui peut refléter le mieux cette dynamique de médiatisation est : *«[…] les amener à comprendre des événements pour qu'ils puissent les comparer ou se comparer avec ceux qui ont vécu des événements totalement différents de ce qu'ils peuvent vivre là maintenant. »* .

---

[266] Brousseau explique la situation adidactique comme le moment où le maître se refuse à intervenir comme possesseur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour le faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation. In BROUSSEAU Guy, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998.

[267] FREUD Sigmund, *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris, Editions Gallimard, 1987.

[268] WINNICOTT, *op.cit.*

Ainsi, le but de cette enseignante, n'est pas seulement de leurs faire découvrir, comprendre et comparer les contenus culturels ici évoqués, mais aussi de les leur faire confronter à leurs propres réalités. Les mécanismes employés par Claire, pour conduire et médiatiser les contenus face à sa classe, permettent d'avancer l'idée de prolongation de l'action. C'est-à-dire que, dans son action d'enseigner, elle reproduit et se sert des mêmes mécanismes inconscients et des gestes qu'elle articulait lorsqu'elle commença son apprentissage à l'espagnol. La découverte, la compréhension, mais surtout la confrontation de son rapport au savoir et le rapport au savoir des autres, l'ont conduite à faire perdurer la sublimation de Soi et un besoin narcissique.

L'analyse qui vient ensuite correspond à celle d'une jeune enseignante, d'une trentaine d'années, que nous avons appelée Léa. Elle enseigne l'espagnol au collège et au lycée depuis 5 ans. Il nous a été possible de la contacter grâce à un intermédiaire qui nous a donné ses coordonnées. L'entretien se déroula à la bibliothèque de l'Université, durant les vacances d'hiver. Au commencement de sa carrière d'enseignante, elle travaillait en ayant un statut de vacataire, et on contrat devait se renouveler tous les ans. Les déplacements d'un établissement à un autre étaient et sont très fréquents.

### 8.3.2. Léa : Un rapport au savoir et des gestes professionnels maternelles

Le discours de Léa présente, dès le début de l'entretien, l'idée de faire valoir ses goûts et son plaisir au moment d'établir une unité ou une séquence d'enseignement, mais aussi celui d'avancer les limites d'enseigner et de travailler sur les contenus culturels de la Guerre Civile, du Franquisme en Espagne, des Dictatures et Révolutions Latino-Américaines. Dès le moment où lui a été posée la question initiale, elle explique sa démotivation à travailler autour de ces sujets-là. Cette déplaisance, elle la justifie par la méconnaissance et par la décontextualisassions générationnelle que ces évènements représentent vis-à-vis des élèves. D'ailleurs, elle affirme que c'est plus pertinent, d'un point de vue pédagogique et didactique, de leur demander de débattre sur ces contenus que de leur demander faire une rédaction, car les étudiants auront du mal à comprendre un régiment dictatorial, où les artistes, intellectuels et autres, doivent s'exiler à cause de la persécution et par le manque de liberté. D'après l'enseignante, les élèves ne peuvent pas ou c'est très difficile de leur faire comprendre les aspects douloureux des dictatures, car ces dernières ne font pas partie de leur expérience générationnelle. Cependant et malgré la réticence manifestée par Léa d'aborder ces sujets en classe, elle mentionne que lorsqu'elle médiatise ces contenus, elle commence par la création et planification d'une tâche finale qu'orientera, par la suite, les différents documents qu'elle travaillera en cours. Le but de baser son agir professionnel autour de documents, est celui de donner les outils langagiers et la compréhension culturelle nécessaire, afin que les élèves puissent s'exprimer à propos de ces sujets le plus librement possible. Elle raconte que la tâche finale qu'elle met toujours en œuvre est celle du débat. D'après l'enseignante, cette activité sera la plus adéquate pour travailler les quatre compétences communicationnelles de la langue espagnole. Léa précise que ce travail ne sera pas noté, car il y aura d'autres tâches intermédiaires en cours de séquence, qui pourront l'être.

Quant au choix des documents, Léa explique qu'elle a tendance à prendre des documents apparus dans les manuels scolaires. Elle suit l'orientation didactique et l'exploitation des documents proposée par les textes scolaires. Ainsi, elle insiste sur la facilité de ce recours didactique et sur leur pertinence quant à la contextualisation et à la progression langagière présente et intégrée dans les manuels. Ainsi, l'enseignante garantie que ces documents sont plus en accord avec le degré de maturité des étudiants.

De plus, elle mentionne qu'elle fait le choix de trois ou quatre documents à être travaillés en classe. Suite l'étude de ces documents, elle demandera une série d'activités, afin d'approfondir leur compréhension. Léa affirme que cette étape de compréhension passe par la révision du vocabulaire, des structures grammaticales et des expressions langagières, entre autres. Suivant cette idée du discours, Léa exemplifie ce propos en mentionnant que s'il s'agit de travailler autour d'une dictature, elle pourra guider la compréhension autour d'un film de propagande ou autour d'un discours politique. Ainsi, elle suivrait le but de faire comprendre de manière critique les articulations et manipulations utilisées par un régiment totalitaire. Suivant cette idée, il est possible d'entendre le propos suivant: *« […] il faut absolument qu'ils voient de quel côté est la personne qui est en train de s'exprimer car il y a des choses qui sont importantes donc la tâche finale ou la tâche intermédiaire on va dire après l'analyse de ces documents ahhh la tâche que je peux leur demander est de repérer dans le texte un certain nombre d'éléments que montrent ses idées politiques et qu'il est pour quelque chose et contre quelque chose d'autre enfin et donc à la fin on arrive après l'étude de tous les documents et après d'avoir fait différentes tâches comme ça on arrive à un moment où les élèves ont le vocabulaire nécessaire pour s'exprimer sur par exemple la dictature et donc il sont soit par groupe de quatre et puis j'ai deux groupes différents qui s'expriment sur le sujet et je leur impose des fois je leur dit voilà vous vous êtes pour la dictature et vous vous êtes contre et donc ils mettent certaines idées par écrit ça ne marche pas toujours parce que quand on a des élèves qui ont une forte personnalité ils refusent d'être pour quelque chose car voilà je leur dis il faut écrire des idées pour quoi vous êtes pour la dictature et ils refusent de le faire et ça ne marche pas toujours très bien quand on les impose il vaut mieux les laisser débattre un peu comme ça et en arriver à un certain nombre d'idées que sont un peu différents et après on les met en commun. »*

La manifestation d'un plaisir décideur des choix pédagogiques est, sans équivoque, un élément clé pour cette enseignante. Le fait d'exprimer, au premier abord, le verbe aimer porte en soi une grande connotation affective. Ce fait, nous permet de comprendre que le plaisir d'enseigner correspond, tout d'abord, à la sensation plaisante ressentie par Léa lors du processus d'enseignement et d'apprentissage.

***Vers une médiatisation du transfert et du contre-transfert.***

Le plaisir guide la transposition didactique, au sens de Chevallard[269] et, bien entendu l'articulation du *transfert*[270] et du *contre-transfert*[271]. La première phrase exprimée : *« Alors, ce sont des sujets que je n'aime pas trop aborder en cours »* permet de déduire qu'il y a une dichotomie entre les savoirs qui ont accompagné tout son rapport à l'espagnol et les savoirs qui sont, pour elle, pertinents à être transmis aux lycéens. Suivant la lecture de ce premier extrait, Léa explique la façon dont elle procède à la médiatisation de ces contenus en classe. Elle commente cette médiation par l'articulation des tâches variées, composées des tâches intermédiaires qui permettront de soulever le vocabulaire et toutes les autres connaissances langagières, et finalement, par une tâche finale. Cette dernière est présentée pour mettre en pratique l'ensemble de savoirs et les connaissances que les élèves doivent appliquer pour exprimer des idées. Ces connaissances sont par exemple : le vocabulaire, la grammaire, des expressions et des connaissances culturelles ; toujours en relation au sujet traité. Léa raconte que pour arriver à ce type d'évaluation, même si cette activité ne sera pas évaluée, il faut passer d'abord par d'autres tâches qu'elle appellera des tâches intermédiaires. Ces activités correspondent à l'étude des différents documents apparus, pour la plupart, dans les manuels scolaires, et qui seront ensuite étudiés par les élèves à travers d'un certain nombre d'activités dont certaines seront évaluées. L'explication donnée par l'enseignante de ses gestes professionnels permet de penser à leur inscription institutionnelle. Sans doute, Léa se positionne dans une transmission de savoir que suit les prescriptions académiques, tout en s'adaptant aux capacités et aux motivations des élèves. Ainsi, les tâches intermédiaires et la tâche finale jouent le rôle de conduire les élèves, qui travaillent par groupes, à la compréhension des événements historiques et culturels ici évoqués. Pour cette enseignante, il y a une brèche entre les évènements et les élèves de type *générationnel*, c'est pourquoi elle justifie sa manière de faire lors de l'enseignement, des dictatures Latino-Américaines (suivant l'exemple qu'elle donne). Le fait de traiter ces sujets sous la perspective qu'elle lui donne, permet aux élèves de mieux comprendre les enjeux de ces événements. Il est évident que pour

---

[269] CHEVALLARD Yves « La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné », Paris, *Revue française de pédagogie,* 1986, volume 76, numéro 1 pp. 89-91.

[270] Le transfert est compris comme la capacité d'un sujet de réinventer ses acquis cognitifs -au sens large- dans des nouvelles situations. Sous une perspective de la connaissance, ce transfert est un mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement.

[271] Contre- transfert : subsume « la totalité des sentiments que l'analyse éprouve envers son patient ». Car les émotions de l'analyse correspondent à sa perception inconsciente de l'inconscient du patient. L'émotion de l'analyse constitue, par conséquent, le lieu de l'inconscient du patient. BLANCHET Réginald, Transfert et contre-transfert, disponible: pont-freudien.org/content/réginald-blanchet-transfert-et-contre-transfert. Consulté le 14 juillet de 2017.

Léa, l'un des facteurs du *transfert* et du *contre-transfert* qui lui pose un problème, est le rôle qui joue la compréhension et la prise de conscience des élèves vis-à-vis des contenus. Dans cet extrait d'entretien, elle mentionne à trois reprises la difficulté que ça représente le fait de faire comprendre aux élèves ce qu'implique une dictature. Cette problématique, elle l'exprime, aussi, de la manière suivante : *« [...] j'ai deux groupes différents qui s'expriment qui s'expriment sur le sujet et je leur impose de fois je leur dit voilà vous vous êtes pour la dictature et vous vous êtes contre et donc ils mettent certaines idées par écrit / ça marche pas toujours parce qu'on a des élèves qui ont une forte personnalité ils refusent d'être pour quelque chose car voilà je leur dis qu'il faut écrire des idées pourquoi vous êtes pour la dictature et ils refusent de le faire et ça marche pas toujours très bien quand on les impose il vaut mieux les laisser débattre un peu comme ça et en arriver à un certain nombre d'idées que sont un peu différentes et après on les met en commun. »* Cet extrait d'entretien, nous aide à expliquer le sentiment d'incompréhension des élèves de Léa, face à ces évènements historiques. Tout d'abord, cette enseignante verbalise une activité dans laquelle ses élèves devaient former deux groupes, afin d'exprimer certaines idées sur la dictature. Puis, elle signale que les élèves devaient faire un travail de type « la Cour des magistrat » dans lequel chacun de deux groupes devaient développer des idées sur le sujet. Un groupe devait exprimer des idées contre et l'autre à faveur de la dictature. Léa met en évidence ce manque d'incompréhension par les refus des élèves à exprimer des idées qui vont à l'encontre de leurs valeurs. Elle explique que ce refus sont dus à la forte personnalité de certains. Cependant, nous constatons que cette activité manifeste la fonction de *« jeu symbolique »* avec les rôles du *« gentil »* et du *« méchant »*. Cette opposition de rôles est réalisée par Léa, afin de développer chez les élèves une compréhension plus large des événements. Nous trouvons pertinent également de signaler qu'au stade de maturation qui va vers l'âge adulte, les élèves s'approprient une identité qu'ils mettent en valeur et avec laquelle ils se reconnaissent pleinement. Le besoin de différentiation vient de notre plus tendre âge. De cette raison Winnicott[272] signale qu'au début de l'individu[273], il y a une étape de son développement dans laquelle, il devient capable de différencier le Moi et le non-moi. Ainsi, il affirme que l'enfant peut renoncer à ce qui est non-moi et mettre en place ce qui est Moi. Ce phénomène est provoqué par les soins que l'enfant a reçus dans son processus de maturation. Winnicott mentionne également que c'est seulement par la suite que le nourrisson, s'il savait parler,

---

[272] WINNICOTT Donald*, Le bébé et sa mère*, Paris, Éditions Payot, 1992.

[273] Le début de l'individu (1966). Texte écrit en réponse à une lettre adressée au *Times* par le D. Fisher, alors archevêque de Canterbury. Article inédit.

dirait JE SUIS. A ce point de son développement, mentionne le psychanalyste, l'enfant a encore des progrès à faire pour consolider ce stade puisque, dans un premier temps, il lui arrive de régresser au stade antérieur où tout est confondu et où les divers éléments sont encore mal différenciés. Ainsi, dans la vie de chaque enfant il y a, sans qu'on puisse le dater avec certitude, un moment précis où il y a le sentiment d'exister par lui-même et d'avoir une certaine identité, à ses propres yeux et pas seulement aux yeux de ceux qui l'observent. En outre, ce chercheur explique qu'avec les changements inhérents à la croissance de l'individu, chaque enfant acquiert la capacité de reconnaître que sa réalité psychique intérieure lui est propre, quoique enrichie par sa perception de l'environnement. En même temps, il sait que cet environnement existe et qu'existe aussi un monde qui lui est extérieur, un monde que Winnicott appellerait réel. La différence, mentionne le psychanalyste, entre ces deux extrêmes se trouve atténuée lorsque la mère, les parents, la famille et tous ceux qui s'occupent du nourrisson et du petit enfant s'adaptent à cette situation. De cette manière, l'enfant finit par accepter le principe de réalité et par en tirer un grand bénéfice. Par ailleurs, ces processus de maturation n'interviennent pas nécessairement chez les enfants dont l'environnement a été confus. C'est ainsi qu'il nous est possible de constater un malentendu dans la manière de présenter l'activité, de la part de Léa, et aussi de la façon dont les élèves ressentent les rôles à jouer. Nous avons l'impression que Léa et ses élèves, dans le jeu de rôle de *gentil* et de *méchant,* se trouvent chacun dans un temps différent du processus d'enseignement et d'apprentissage. Léa se trouverait dans un stade dans lequel elle installerait, à travers un jeu de rôles, un espace et un moment, pour elle, propice pour recréer une zone intermédiaire. Par contre, certains élèves manifestent leur refus d'y participer, puisqu'il nous semble qu'ils n'acceptent pas la validité et la reconnaissance de cette aire [274].

***L'Aire intermédiaire d'expérience au centre de l'activité didactique.***

Pour aller plus loin, nous constatons que la validité que Léa et les élèves donnent à cette activité n'est pas la même. Il nous semble pertinent d'affirmer que l'acte de jouer des rôles reflète, d'une part, de l'intérêt porté par l'enseignante de faire jouer ses élèves. Elle met en place cette activité avec comme finalité non seulement de leur faire comprendre les deux visages d'une dictature, mais aussi de leur faire vivre une *expérience symbolique* de ce qui est une dictature. Ainsi, elle leur aide à l'intégration de ces aspects positifs et négatifs d'une

[274] Winnicott affirme que « L'aire intermédiaire à laquelle je me réfère, est l'aire allouée à l'enfant qui se situe entre la créativité primaire et la perception objective basée sur l'épreuve de la réalité ». « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels » In WINNICOTT Donald W, *Les objets transitionnels*, Paris, La petite bibliothèque Payot, 2010, p.54

dictature, pour ensuite les intégrer à leurs personnalités et finalement, de leur faire communiquer avec les autres. Ces fonctions du jeu sont instaurées par cette enseignante, lors de la maîtrise de ce jeu. D'autre part, Léa serait dans la transmission directe d'une aire d'expérience. Dans ce sens-là, elle voudrait peut-être reproduire, plus ou moins au détail près, les mêmes mécanismes qu'elle a su employer quand son moment de compréhension et d'association de la réalité des événements historiques ici traités, est venu. Dans l'intérêt de nous introduire plus dans cette hypothèse, il nous semble pertinent d'évoquer un détail biographique de Léa.

Léa, en évoquant sa compréhension de la période franquiste, mentionne le souvenir qu'elle a eu lorsqu'elle était en Espagne. Elle explique qu'elle vivait chez une famille espagnole dont les parents avaient vécu le franquisme. Cette famille, aux trois enfants, avait des postures politiques différentes. La mère, le père et la fille cadette étaient franquistes ou justifiaient les mesures politiques et sociales prises par Franco, la fille du milieu était favorable au parti communiste et le fils aîné, travaillant comme journaliste pour le journal *« El País »* manifestait, d'après Léa, une pensée politique plutôt centrale. De cette manière, Léa a pris cette expérience comme formatrice quant à sa perception des points de vus et à la valeur qu'elle peut lui donner à l'enseignement de ces contenus culturels en classe d'espagnol au lycée. Ainsi, il est possible d'entendre le propos suivant :

*« […] Le fait d'avoir vécu dans un famille comme celle-ci ça ne me gêne pas parce qu'on parlait ouvertement, il n'y avait pas de conflit donc ça ça ne me gêne pas alors maintenant je sais très bien que souvent quand on dit dictature on doit dire des choses négatifs contre la dictature et moi je ne suis pas d'accord parce que / oui il y a beaucoup de gens qui souffrent donc ça on ne le peut pas laisser de côté mais il en a d'autres qui vivent mieux pendant la dictature et ça c'est vrai aussi c'est vrai donc forcement ce n'est pas la majorité de la population c'est vraiment une petite poigné de gens et il y a des choses bien qu'on était faite et il y a aussi des choses négatives aussi mais moi je ne suis pas là pour juger et bien sûr de ne pas montrer aux élèves que j'ai un point de vue par rapport à ça et donc de leur faire débattre mais je n'apporte pas de solutions après à ce qu'ils sont sortis de leur débat. »*

Dans cette partie du discours, l'enseignante verbalise l'importance qu'elle donne à comprendre la réalité politique sous différents points de vue. Elle a mis en valeur le mécanisme d'appropriation de l'expérience d'autrui, par rapport au Franquisme, afin d'établir son propre rapport au savoir. Le vécu de cette famille et la manière dont chaque membre de

celle-ci manifestait son opinion, a été pour Léa un facteur déclencheur lors de la gestion de son faire professionnel. Elle a eu connaissance du franquisme, en discutant ouvertement avec cette famille où le carrefour des pensées plurielles était toujours présent. Il nous est facile de constater que Léa insiste sur le fait d'instaurer cette même discussion auprès des élèves. La raison pour laquelle cette enseignante insiste sur le fait de faire débattre les étudiants, nous le considérons telle qu'une volonté à reproduire, d'une part les mêmes courants de pensée et presque la même dynamique de rapports au savoir de cette famille espagnole et, d'autre part, à reproduire, chez les élèves, sa propre expérience[275] quant à cette approche culturelle. Ainsi, l'activité du débat occupe une place importante puisqu'elle pourrait se visualiser comme en étant un objet transitionnel. Ce dernier est mis en place par l'enseignante, afin d'établir un espace où les élèves tisseront un rapport au savoir semblable à celui qu'elle a tissé auprès de cette famille. De même, la réflexion et l'appropriation de cet événement historique ne seront pas à l'encontre du rapport au savoir de Léa et celui des élèves. Winnicott[276] affirme que l'introduction des expressions d'objet transitionnel et de « phénomène transitionnel » avait le but de désigner l' aire d'expérience qui est intermédiaire entre le pouce et l'ours, entre l'érotisme oral et la relation objectale vraie, entre l'activité créatrice primaire et la projection de ce qui a déjà été introjecté, entre l'ignorance primaire de la dette et la reconnaissance de cette dette. Nous rendons compte que l'objet transitionnelle, comme l'a développé Winnicott, manifeste ce lien entre la réalité intérieure et extérieure. C'est la manifestation de l'espace transitionnel et sa fonction est celle de représenter le passage entre la mère et l'environnement, de rétablir la continuité menacée par la séparation. Nous constatons que le débat s'est présenté à Léa comme en étant le vecteur d'union entre sa réalité psychique intérieure et le monde extérieur.

En outre et en suivant le même cheminement d'analyse, Winnicott affirme qu'à partir du moment où cette reconnaissance prend place, l'existence de l'objet se développe chez l'enfant entre le Moi et le non-Moi. Cette zone de prise de conscience, le psychanalyste l'appela L'aire intermédiaire. Ainsi, l'objet permet le passage dans cette zone. Il est à la fois une projection narcissique et une relation objectale.

Nous percevons que lorsque Léa explique la relation qu'elle avait avec cette famille, elle évoque avec une certaine excitation le rapport qu'elle avait avec la mère. L'enseignante raconte que c'était surtout avec cette femme qu'elle a pu discuter le plus sur la Guerre civile

---

[275] En évoquant le concept « *d'aire d'expérience* » développé par WINNICOTT.

[276] WINNICOTT Donald, *op.cit.*

et sur le Franquisme. C'était elle qui lui conseillait des livres, afin qu'elle puisse mieux comprendre cette période. Léa met à l'avant les qualités d'ouverture d'esprit et de tolérance de la mère, car c'est elle qui, malgré sa posture politique de droite, menait une bonne relation avec ses enfants, qui manifestaient, plus ou moins une posture politique assez distincte à la sienne. Nous constatons aussi que cette ouverture de pensée manifestée par la mère se reflète dans son propre rapport au savoir. C'est cette femme qui lui conseille de lire tel ou tel ouvrage, c'est elle qui est abonnée, tel que l'explique Léa, à une revue de droite et au journal de gauche-centre *« El País »* dans lequel elle peut lire les articles de son fils et de leur amis.

Cette relation avec la mère, nous pouvons la considérer telle une relation entre un enfant et sa mère. C'est la mère qui, en étant suffisamment bonne, a permis à Léa de faire le lien entre cet objet transitionnel et la construction de son propre rapport au savoir quant à la Guerre Civile et au Franquisme. Cette dynamique se manifeste également, chez l'enseignante, par l'engagement à l'aire d'expérience dont elle fait preuve. On peut avancer l'hypothèse que Léa construit avec cette mère espagnole, tous les mécanismes psychiques employés par le bébé lorsqu'il commence à prendre conscience de son Moi et de son Non-Moi. Ainsi, entre Léa et cette maman s'est tissé un espace potentiel [277]. Nous prenons en compte cet espace potentiel telle qu'une expérience d'une grande importance, car il crée et établit un lien entre l'individu et l'environnement. Au départ, cet espace unit et sépare, au même temps, le bébé et la mère. Au moment où la mère se révèle et se manifeste par la communication d'un sentiment de sécurité ; le bébé, quant à lui, développe un sentiment de confiance dans le facteur de l'environnement.

L'espace potentiel dont on parle ici, est un espace entre la mère et le bébé, entre l'enfant et la famille, entre l'individu et la société ou le monde. Il dépend fortement de l'expérience qui conduit à la confiance. On peut, donc le considérer comme sacré pour l'individu dans la mesure où celui-ci fait, dans cet espace même ; l'expérience de la vie créatrice. C'est dans cet espace que Winnicott[278] situe l'expérience culturelle, comme nous l'avons déjà indiqué.

En suivant l'analyse de Léa, il nous est possible d'affirmer qu'à son tour, et en reproduisant la même aire d'expérience, Léa prend le rôle de mère face à ses élèves. De cette manière, le

---

[277] La notion « *d'espace potentiel* » est définit par WINNICOTT comme un troisième aire, celle du jeu, qui s'étend jusqu'à la vie créatrice et à toute la vie culturelle de l'homme. Cette troisième aire est un espace potentiel opposé, d'une part, à la réalité psychique intérieure ou personnelle et, d'autre part, au monde existant dans lequel vit l'individu, monde qui peut être objectivement perçu.

[278] WINNICOTT Donald, *op.cit*.

rapport au savoir, instauré par elle, vient d'une part, de sa propre construction au savoir et des valeurs symboliques qu'elle a pu instaurer. Et, d'autre part son rapport au savoir vient, plus fortement, de cet espace potentiel établi avec elle et la mère espagnole. De cette manière, le débat qu'elle guide avec ses élèves est, sans équivoque, le même débat qu'elle avait avec la mère de cette famille.

Léa raconte dans cet entretien, d'autres situations de médiatisation des savoirs qui nous permettent de reconnaître, encore une fois, la volonté de l'enseignante d'établir une aire d'expérience et de tisser avec les étudiants la manifestation symbolique d'un espace potentiel.

***La valeur d'un rapport maternel au savoir et le refus d'un rapport masculin au savoir.***

Léa explique qu'un collègue professeur d'histoire, lui a demandé, à la moitié du premier semestre de l'année scolaire, de travailler avec leur élève de Seconde la Guerre Civile en Espagne, parce qu'il n'avait pas eu le temps de traiter ce sujet en cours d'histoire et il trouvait essentiel de l'aborder, afin de favoriser la compréhension globale de la Deuxième Guerre Mondiale. Malgré le déplaisir éprouvé par Léa à travailler ces contenus en cours d'espagnol, elle accepta et organisa un cours de deux heures sous forme de diaporama. Cependant, elle affirme que la seule motivation qu'elle a eue pour faire ce cours, c'était les élèves, puisque c'étaient eux qui avaient insisté auprès d'elle pour aborder ce contenu en cours. L'enseignante déclare qu'elle n'a pas fait ce cours ni pour aider son collègue, ni pour développer une dynamique de collaboration interdisciplinaire. Elle explique à la suite de l'entretien, qu'elle avait préparé un diaporama dans lequel elle présenta à travers d'un extrait du film « Ay Carmela » du cinéaste Carlos Saura, la vie de beaucoup de républicains qui ont dû se déplacer par toute l'Espagne enfin de fuir le camp franquiste. Léa explique aussi qu'elle s'est vraiment centrée sur des aspects biographiques du cinéaste et de son vécu lors du Franquisme. Léa fait allusion aux déplacements réalisés par la famille du cinéaste pour fuir les franquistes.

De plus, Léa raconte que le cours suivant celui dédié à Carlos Saura, elle a continué avec le diaporama, mais cette fois-ci en se centrant sur la vie de Pablo Picasso. L'enseignante s'est aussi focalisée sur les déplacements effectués par la famille de Picasso lorsqu'il était encore un enfant. Ensuite, Léa a présenté le tableau « Guernica », afin de représenter l'atrocité commise par des avions de la force de l'aire allemande quand ils ont bombardé et détruit le village de Guernica. Ainsi, elle pourra, à travers de ces personnages évoquer auprès de ses élèves ce qui s'était passé en Espagne lors de la Guerre civile, mais aussi faire le lien avec la Seconde Guerre Mondiale, surtout orienter la réflexion des élèves en comparant le vécu des

espagnols lors de la Guerre civile avec le vécu des français lors de la Seconde Guerre Mondiale, notamment le vécu des bretons.

Ainsi, nous pouvons entendre de propos de type : *« [...] c'était un échange après ils ont bien compris que c'était sérieux et j'ai vu qu'en Histoire ils parlent beaucoup sur la Seconde Guerre Mondiale et ce qu'on avait vécu ici en France et // ce que les espagnols en Espagne avaient vécu pendant la Guerre Civile et déjà quand on parle de mémoire et ce qui s'est passé ici en Bretagne pendant la Seconde Guerre Mondiale ils savent pas ahhh ils savent qu'il y a eu la Seconde Guerre Mondiale et que c'était ici que ahhh c'étaient passé beaucoup de choses et qui avait de gens qui coopéraient avec les allemands mais eux ils s'imaginent que les méchants qui coopèrent et les gentils qui se révèlent contre le pouvoir allemand qui nous avaient envahi la Bretagne ou une partie de la Bretagne et ils n'ont pas conscience parce que justement ils n'ont pas fait ce travail de mémoire qui fait partie de l'Histoire même de leurs grands-parents sont trop jeunes pour leur en parler et du coup ahh ils ne se rendent pas compte / pour eux il y a les bons et les méchants et ils ne voient pas que finalement il n'y a pas ni de bon ni de méchant selon moi il n'y a que finalement des gens qui sont obligés de coopérer ou des gens qui coopèrent volontairement »*

Léa affirme que cette activité a fortement attiré l'attention des élèves, même si elle n'impliquait pas une évaluation. De plus, l'enseignante raconte qu'elle avait travaillé cette activité avec ses trois classes de Seconde, ce que représentent soixante-dix étudiants, et elle insiste sur le fait que tous les étudiants étaient attentifs lors de la présentation du diaporama. Elle mentionne que ses étudiants voulaient connaître tout ce que c'était passé après de la Guerre Civile, comme par exemple ; les causes et le nombre total de morts qui a causé. De même, Léa affirme que même si l'activité suscitait la curiosité et la compréhension critique des élèves, ce ne sont pas de sujets qu'elle aime travailler en cours de langue, puisque pour elle ces sujets ne relèvent rien d'extraordinaire, tout au contraire, ils pourraient être évoqués de la même manière dont on enseigne n'importe quel autre contenu cultuel. Pour elle le plus importante est d'attendre l'intérêt que cette activité porte à ces étudiants. De ce fait, il est possible d'entendre le propos suivant: « […] *en fait pour moi il faut traiter ces sujets comme n'importe quel autre sujet comme par exemple les vêtements aller dans une boutique bref quand on parle des célébrités ou quand on parle des acteurs ou je ne sais pas en fait on doit les traiter de la même façon […] ahh si je travaille sur la mode en tâche intermédiaire je pourrais bien leur demander un défilé de mode et ils font le défilé dans la salle et puis en espagnol il y aura quelqu'un qui dira voilà maintenant un tel porte / alors moi j'aime bien*

*faire ça et puis les élèves adorent // je peux leur demander de faire un poème sur la Guerre en imitant un autre poète mais c'est extrêmement compliqué de faire ça moi j'auras beaucoup du mal à le faire là on est limité et puis le débat ça permet de prendre conscience d'une réalité si on en discute c'est parce que c'est important déjà est pas tout le monde a le même point de vue il est aussi important qu'il ait des échanges qu'il y ait une certaine liberté d'expression et qu'il y a d'autres qui n'ont pas pendant une dictature alors je n'ai pas mis le point là- dessus la prochaine fois je le ferais (petite rire) »*

Suivant son discours, Léa mentionne que suite à la présentation du diaporama, elle avait dédié trente minutes pour débattre sur les implications de la Seconde Guerre Mondiale en France. L'enseignante avait demandé aux élèves si leurs familles avaient déménagées lors de l'occupation des allemands en France. L'enseignante affirme que si les grands-parents des élèves n'avaient pas déménagé durant la période d'occupation ; cela voulait dire qu'ils étaient des coopérants. De plus, il est possible de comprendre dans son discours qu'insister sur la valeur de liberté d'expression qu'elle évoque lors de la présentation du diaporama, semble très important à ses jeux. Ceci s'explique par le travail de débat qu'elle organise avec ses élèves et la valeur qu'elle lui donne à l'expression libre de leurs idées. Ainsi, elle explique: « *le fait que eux débâtent ça n'a que du positif mais aucun élève dira moi je suis pour la dictature / déjà ils savent pas ce que c'est donc alors si on va en Espagne des gens qui trouvent que la dictature s'était quelque chose de bien et qui le dissent mais ils l'ont vécu ils savent de quoi ils parlent alors que tous les élèves imaginent que la dictature c'est quelque chose qui n'est pas bien // tout ça vient d'Histoire- Géo où on leur parle de guerres, des dictatures, etcetera et on leur montre ça d'une façon négative et en Espagne je suppose que c'est pareil aussi / c'est pour ça que j'aime pas travailler ces sujets en cours / bon, là avec le prof d'Histoire parce qu'on avait discuté il m'avait demandé tiens est-ce que tu peux faire ça avec les élèves et moi même si ce n'est pas ma spécialité j'ai dit oui je peux faire quelque chose mais ça c'est venu avant de la part des élèves parce que si c'était venu de la part du prof directement j'aurais dit NON parce que d'abord c'est venu des élèves qui ont insisté pour que je leur fasse et du coup je me suis dit ils sont tellement intéressés que je vais leur donner ce qu'ils veulent »*

Ces extraits d'entretien révèlent des éléments forts importants, nous permettant de confirmer nos théories précédentes et d'élucider d'autres mécanismes employés par Léa quant à la construction, rapport et médiatisation de son savoir professionnel et à son identité professionnelle.

Dans un premier temps, ces extraits d'entretien permettent de constater que la motivation principale du faire professionnel de Léa, quant aux contenus culturels évoqués dans ce travail de recherche, ne passe pas du tout par un intérêt affectif visible au premier regard. L'enseignante réaffirme, encore une fois, qu'elle n'aime pas enseigner ces contenus en cours. Elle explique que son plaisir repose complétement sur les activités ludiques et que le fait de parler de dictature requière une médiatisation professionnelle différente, beaucoup plus sérieuse et très lointaine de ce que Léa s'est construite comme identité professionnelle. Nous constatons le rôle maternel que Léa a pris après de ses étudiants, son discours laisse entrevoir, à plusieurs reprises, la fonction maternelle de son enseignement. Ainsi, lorsqu'on entend :

*« moi, je préfère les activités plus ludiques et quand on parle des dictatures ça devient sérieux beaucoup plus sérieux et je ne sais pas mais c'est quand même difficile parler de ce type de choses aux enfants aux élèves […] mais moi ce n'est pas ce genre de sujets que j'aime donc j'évite et je ne le fais pas / là je l'ai fait juste parce qu'on me l'a demandé avec insistance et de la part des élèves et quand les élèves me demandent quelque chose alors je me dis tampis je vais perdre deux heures enfin je ne perds pas deux heures ahhh tampis je m'écart du programme pendant deux heures et du coup ça a de l'intérêt car ça traite de l'Espagne de toute façon ça m'a demandé du boulot supplémentaire mais au moins j'ai vu que ça les intéressaient »*

Lorsque nous lisons cet extrait d'entretien, il nous semble que le discours de l'enseignante n'est plus celui d'une professionnelle de l'éducation, mais plutôt d'une mère parlant des activités qu'elle fait et qu'elle aime faire avec ses enfants, raison peut-être pour laquelle Léa confond les mots enfants et élèves. De même, nous faisons le constat que l'enseignante évite traiter ces sujets en cours d'espagnol, non seulement parce que ceux-ci ne répondent pas au plaisir de faire des activités beaucoup plus amusantes et donc plus motivantes pour les étudiants, sinon que ces sujets sont incohérents vis-à-vis de l'identité professionnelle qu'elle s'est construite et de sa propre élaboration des savoirs culturels ici mentionnés.

L'identité de Léa s'est instaurée, tout d'abord, par le plaisir que son faire professionnel procure aux élèves. Le rôle de mère joué par l'enseignante, correspond à l'image d'une mère suffisamment bonne pour transmettre un sentiment de protection, de sécurité, d'aisance et de considération face aux besoins de ses enfants. Léa, dans la fonction maternelle, évite aborder ces sujets avec ses élèves pour leur éviter de connaître la cruelle réalité. Le fait d'occulter la vérité, lui permet d'élargir cette image de mère suffisamment bonne et d'instaurer, avec ses

élèves, un espace potentiel durable et permanent dans le temps didactique et extra-pédagogique. N'oublions pas que, comme l'affirment Gori et Hofmann (1999)[279], la connaissance est avant tout un acte de chaire. Les deux chercheurs affirment que les discours du savoir et, bien entendu, la connaissance ne se défont jamais totalement de cette origine sexuelle. De même, entre connaissance et savoir, persiste l'espace d'une sublimation que le sujet, dans ce cas Léa, n'a toujours pas envie d'accomplir. Si nous réfléchissons plus à ce sujet, il est vrai d'affirmer qu'il y a plein de choses qu'on nie de savoir, et que malgré cette obstination de négation, nous savons pertinemment qu'on le sait tout le temps et depuis toujours. Par rapport, à ce désir de ne pas vouloir savoir, Silvestre et Silvestre[280] affirment qu'il est dû au fait que l'inconscient est le lieu d'un savoir mais d'un savoir que le sujet ignore et détient néanmoins ou ça serait une ignorance active, un rejet : ce qu'il préfère ne pas savoir. Claudine Blanchard-Laville[281] mentionne :

«Nous, les enseignants, nous les professionnels du savoir, peut-être devrions-nous prendre davantage la mesure de «ça», du fait que nous ne voulons pas toujours savoir ce que nous savons, et nos élèves non plus, et que, peut-être, nous voulons et nous ne voulons pas, en même temps, qu'ils sachent « ça » ».

Le blocage manifesté par Léa pour traiter des sujets plus ou moins violents, peut se comprendre, entre outre, par l'attribution d'une valeur positive de l'image féminine. Cette image doit accomplir le rôle de mère suffisamment bonne en protégeant et comprenant les besoins du bébé. A la fin de cet extrait d'entretien, Léa explique d'autres types d'activités qu'elle est habituée à réaliser en classe avec les élèves. Nous constatons que celles-ci reflètent l'intérêt de l'enseignante à donner les premiers outils langagiers, afin que les élèves puissent se débrouiller, en langue espagnole, dans des situations de la vie quotidienne : faire les magasins, parler des célébrités, des acteurs, de la mode, parmi d'autres ; nous prenons conscience que ces activités sont celles que pourrait faire une mère avec ses enfants, dans le sens de leur faire comprendre et de leur préparer à la vie adulte. Léa entraine ses élèves à donner leurs premiers pas quant à leur capacité de se débrouiller dans la vie de tous les jours, en espagnol. Les compétences linguistiques que les élèves doivent employer, pour amener avec succès ses tâches relèvent, selon le Cadre Européen des langues étrangères, au niveau

---

[279] GORI Rolland et HOFMANN Christian, *la science au risque de la psychanalyse. Essai sur la propagande scientifique,* Toulouse, Érès, 1999.

[280] SILVESTRE D. et SILVESTRE M. « Le transfert », *in* MILLER G. (dir.), *Lacan*, Paris, Dunod, 1987.

[281] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, op.cit., p. 44

A1, A2. C'est, en d'autres termes, ce que communément on appelle « *Niveau débutant* ». Les élèves de cette enseignante, apprennent la langue espagnole de la même manière dont les enfants apprennent les premiers mots de leur langue maternelle.

Ce sont les soins maternels qui soutiennent le Moi de l'enfant, encore incapable de maîtriser les expériences, bonnes ou mauvaises. Winnicott[282] définit cet environnement le *« holding »* tel qu'un environnement stable, ferme et capable de porter psychiquement et physiquement l'enfant. Cette capacité de la mère à instaurer un environnement propice pour son enfant, lui vient de manière naturelle. Elle comprend spontanément et par empathie ce qu'il le faut à l'enfant, ce qui est bon pour lui. En étant *« bonne »*, elle entretient une *« illusion positive »* vis-à-vis de l'enfant qui croit créer lui-même la réalité extérieure.

L'idée de *« mère suffisamment bonne »*[283] ici employé, a été construite par Winnicott, afin de décrire le comportement de la mère ou de quelqu'un d'autre pouvant s'adapter sur un mode actif aux besoins de l'enfant. Cependant, le psychanalyste affirme que cette fonction d'adaptation va décroissant à mesure que se développe chez l'enfant la capacité de faire face à un défaut d'adaptation et de tolérer les conséquences de la frustration. Ainsi, la relation mère et enfant, commence par l'adaptation presque totale de cette mère suffisamment bonne. Au fur et à mesure que le temps passe, progressivement elle s'adapte de moins en moins étroitement, suivant la capacité croissante qu'acquiert l'enfant de s'accommoder de cette défaillance maternelle. L'enfant, quant à lui, met en place certains moyens[284] afin de faire face à cette défaillance de la mère. Le but de cette dynamique d'adaptation et de baissement de celle-ci, permet donc à l'enfant de tirer bénéfice de l'expérience de la frustration, car une adaptation incomplète au besoin rend les objets réels, c'est-à-dire haïs aussi bien qu'aimés. Dans ce sens, la mère aura finalement pour tâche de désillusionner l'enfant progressivement,

---

[282] WINNICOTT Donald W. (1971), *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975.

[283] *« L 'enfant n'a aucune possibilité de passer du principe de plaisir au principe de la réalité ou de tendre à une identification primaire, ou encore moins de la dépasser, à moins que la mère soit suffisamment bonne » in* WINNICOTT Donald, *op.cit*. p, 50

[284] Les moyens dont dispose l'enfant sont :

*« -L'expérience souvent répétée qui apprend à l'enfant que la frustration est limitée dans le temps.*

*- Le développement de sa capacité d'appréhender le déroulement de ces expériences.*

*- Les débuts d'une activité mentale.*

*-Les recours aux satisfactions autoérotiques.*

*- Se remémorer, revivre, fantasmer, rêver ; intégrer le passé, le présent, le futur. » » in* WINNICOTT Donald, *op.cit*. p. 52.

mais elle n'y réussira que dans la mesure où elle aura su lui donner tout d'abord des possibilités suffisantes d'illusion. Winnicott mentionne que dans cette dynamique d'illusion, le sein est créé et recréé par l'enfant à partir de sa capacité d'aimer.

La mère place alors le vrai sein à point nommé juste là où l'enfant est prêt à créer. Cette illusion du sein maternel produite par l'enfant, est comprise telle qu'une aire intermédiaire[285]. C'est l'aire allouée à l'enfant qui se situe entre la créativité primaire et la perception objective basée sur l'épreuve de la réalité. Nous rendons compte que les phénomènes représentent les premiers stades de l'utilisation de l'illusion, sans laquelle tout être humain n'attribue aucun sens à l'idée d'une relation avec un objet, qui est perçu par les autres comme extérieur à lui. D'après Winnicott, l'adaptation de la mère aux besoins de l'enfant, si elle est adéquate, donne à l'enfant *l'illusion* qu'il existe une réalité extérieure qui correspond à sa propre capacité de créer. Ce chercheur affirme qu'il existe un chevauchement entre ce que la mère fournit et ce que l'enfant peut concevoir. Il reste fort important, pour Winnicott, d'insister sur le fait que la tâche principale de la mère, tout de suite après celle qui a consisté à favoriser *l'illusion*, est maintenant de désillusionner l'enfant. Pour le psychanalyste, cette tâche est préliminaire à celle du sevrage et elle demeure aussi l'une de celles qui incombent aux parents et aux éducateurs.

Nous rendons compte que Léa cherche à créer, à recréer et à instaurer une aire intermédiaire d'expérience avec ses élèves. Elle cherche à élargir une illusion, afin que la réalité extérieure soit perçue par les étudiants de la manière dont elle l'a auparavant perçue. Cependant, c'est par le moyen de l'art, des jeux, de la littérature que l'enseignante va construire des ponts entre la réalité intérieure et la réalité extérieure d'elle et des étudiants. Nous savons actuellement, grâce à l'analyse que nous avons présentée de Pablo, que l'existence d'une aire intermédiaire permet l'acceptation de la réalité, même si cette acceptation n'est pas complétement achevée. C'est pourquoi il se manifeste chez tout individu, une tension que suscite la mise en rapport de la réalité intérieure et de la réalité extérieure. Cette tension peut être relâchée grâce à l'existence d'une aire intermédiaire d'expérience qui, signale Winnicott [286], se place dans la continuité directe de l'aire ludique du jeune enfant qui est « perdu » dans son jeu.

Nous savons également, que cette aire intermédiaire est indispensable à l'instauration d'une relation entre l'enfant et le monde. Elle peut se rendre possible seulement, si le maternage est

---

[285] WINNICOTT Donald, *op.cit*., p.54
[286] WINNICOTT Donald, *op.cit*., p.59

suffisamment bon au stade critique primitif. Nous comprenons l'importance de cette aire intermédiaire quant à la continuité, tout au long de la vie, de l'environnement affectif extérieur et d'éléments particuliers de l'environnement physique, tel que l'objet transitionnel ou les objets transitionnels.

En outre, Winnicott affirme que :

« Si un adulte exigeait de nous que nous acceptions comme objectifs ses phénomènes subjectifs, nous y décèlerions la marque de la folie. Par contre, si un adulte parvient à trouver du plaisir dans son aire intermédiaire propre sans rien exiger, nous pouvons alors reconnaître les aires intermédiaires correspondantes qui nous sont personnelles et nous réjouir de trouver des points en communs, c'est-à-dire, pour les membres d'un groupe qui s'intéressent à l'art, la religion ou la philosophie, une expérience qui coïncide. »[287]

Cette idée d'une aire intermédiaire personnelle, mais en même temps reconnue et partagée par un certain groupe d'individus, nous amène à constater que Léa, lors de l'enseignement de la Guerre Civile en Espagne, veut transmettre une expérience que coïncide entre elle et les élèves. L'expérience commune va se produire, dans ce cas-là, par le vecteur artistique et culturel de deux personnages espagnols célèbres. C'est à travers leurs trajectoires personnelles et artistiques que l'enseignante vise à établir, sous forme de diaporama, une aire intermédiaire d'expérience commune.

Léa raconte que l'activité du diaporama lui a pris deux heures de cours. Pendant deux séances elle a parlé de Carlos Saura[288] et de Pablo Ruiz Picasso[289]. Dans un premier temps, elle explique qu'elle a présenté le cinéaste Carlos Saura par le vecteur d'un film réalisé par lui-même « Ay Carmela »[290]. Ce film est présenté aux élèves, afin d'être le déclencheur de certains aspects, importants pour Léa, de la vie de cinéaste lors de l'éclatement de la Guerre Civile en Espagne. L'enseignante mentionne l'importance qu'elle a procurée, lors de l'explication du diaporama, à la vie de la famille du cinéaste et aux différents déplacements qu'elle a dû faire autour de l'Espagne pour fuir des nationalistes. Léa explique que le cinéaste avait quatre ans lorsque la Guerre Civile avait éclaté et de petit, le cinéaste et sa famille ont

---

[287] WINNICOTT Donald, *op.cit*., pp.59-60

[288] Carlos Saura, né à Huesca le 4 janvier 1932, est un réalisateur et scénariste du cinéma espagnol. Il est l'un des cinéastes espagnols les plus influents et reconnus sur le plan international.

[289] Pablo Ruiz Picasso, né à Malaga (Espagne) le 25 octobre 1881et mort le 8 avril 1973 à Mougins (France), est un peintre, dessinateur et sculpteur espagnol ayant passée l'essentiel de sa vie en France. Il est l'un des plus importants artistes du XXe siècle, tant par ses apports techniques et formels que par ses prises de positions politiques (partissent du partie communiste).

[290] Ay Carmela, *op.cit.*

suivi de déplacements ; d'abord, de Madrid à Valence et puis de Valence à Barcelone. Léa signale aussi qu'une fois d'avoir parlé de déplacements de Carlos Saura et de sa famille, elle a présenté aux élèves une séquence du film *« Ay Carmela »* réalisé par Saura lorsqu'il avait 58 ans. C'est donc par le vécu personnel du cinéaste que l'enseignante veut faire comprendre aux élèves le contexte et l'expérience d'une Guerre. Ainsi, l'enseignante, lors de la deuxième séance, présente aux élèves la vie et l'œuvre du peintre Pablo Ruiz Picasso. À travers la peinture « Guernica », l'enseignante explique le côté noir et atroce des bombardements subis par la ville portant le même nom du tableau. C'est donc sous l'empreinte de l'artiste que l'enseignante cherche sensibiliser ses élèves, à leur faire comprendre un ressenti tout à fait singulier et, en même temps, à leur faire prendre conscience des massacres produites durant une guerre. Ainsi, l'enseignante leur fait comparer, lors du débat, la Guerre Civile en Espagne et la deuxième Guerre Mondiale, afin de rendre compte de certaines incohérences de l'enseignement de l'Histoire au niveau de l'éducation nationale. Bien que les termes ne soient pas ainsi employés, nous fixon notre attention à la critique portée par Léa face au travail éthique de l'enseignement de l'Histoire au lycée. Elle affirme que les élèves, malgré leur vaste connaissance en Histoire de la Seconde Guerre Mondiale, sont incapables de savoir ce qui s'est passé en Bretagne, leur propre région. Pour Léa la première incohérence repose sur l'idée que les élèves connaissent l'Histoire d'un point de vue global et non pas d'un point de vue personnel. Pour elle, toute Histoire et tout événement historique doit s'apprendre à travers des histoires individuelles des personnages célèbres ou mieux encore, par l'histoire particulière de personnages anonymes, telle que celle de Carlos Saura, de Pablo Ruiz Picasso, de la famille espagnole où l'enseignante a logé en Espagne, des grands-parents ou arrières grands parents des élèves... C'est grâce à ce vécu particulier et, en même temps générationnel, que les élèves arriveront à comprendre la dualité d'opinions politiques et sociales. Léa affirme que l'enseignement de l'Histoire est appauvrissant, quant à la transmission d'idées, car actuellement les enseignants disent aux élèves ce qu'il faut reconnaître comme en étant *bon* et *mauvais*. La dualité du bien et du mal est simpliste pour Léa, car pour elle la réalité de l'expérience évoque un toute autre prisme de réflexion où le jugement de certaines actions ou de certains points de vues doivent être compris et acceptés sous l'effet de l'empathie et d'une mise en situation presque réelle des évènements historiques ou des situations personnelles, afin de mieux comprendre le pourquoi quelqu'un peut être favorable au franquisme ou coopérant avec les allemands, d'après les exemples que l'enseignante cite.

Léa s'explique ce manque d'empathie, chez ses étudiants, par l'absence d'un travail de mémoire qui n'a pas été réalisé ni auprès des institutions, ni auprès des familles des élèves. Nous rendons compte que pour l'enseignante, la transmission du savoir historique doit se faire, avant tout, par le travail de mémoire familial ; c'est pourquoi l'enseignante évoque l'incapacité, d'un point de vue générationnel, des grands parents à expliquer leur vécu personnel pendant la Seconde Guerre Mondiale en Bretagne.

Nous constatons, également, que le rapport au savoir de Léa sur les événements historiques ici évoqués s'est construit par la recherche de sa propre expérience et par l'évocation des souvenirs personnels ou familiaux. La médiatisation par le diaporama et les deux personnages présentés, nous amène à penser au discours de Pablo pour lequel les personnages qu'il évoquait[291] pour expliquer la dictature chilienne, étaient une manifestation directe d'un élargissement du Moi. Nous pouvons retenir que ces deux personnages, tel que dans le cas de Pablo, se manifestent chez Léa sous l'aspect d'objet transitionnel. Le but inconscient de cette enseignante, lors de la mise en place du diaporama et de l'explication biographique et artistique de ces deux personnalités, est d'évoquer un élément crucial de sa propre identité personnelle. Ainsi, lorsqu'elle parle de Carlos Saura et de Pablo Ruiz Picasso, elle souligne l'importance des déplacements que les deux artistes ont dû faire pour fuir pour des massacres, de la censure, de l'injustice ou d'une opinion qui n'était pas la leur. Dans ce sens, nous comprenons la médiatisation du diaporama (aire intermédiaire d'expérience) et des deux personnages (objets transitionnels) comme en étant un miroir, un envers de sa propre histoire, c'est-à-dire une histoire de déplacement. Le pont entre la réalité vécue par les deux personnages et celle des élèves est fait par la compréhension des déplacements que leurs familles ont dû subir pendant la Seconde Guerre Mondiale en Bretagne. L'enseignante affirme que si les arrières grands parents des élèves n'avaient pas déménagé durant cette période, c'était parce qu'ils étaient coopérant des allemands. Ceci, relève pour l'enseignante un jugement de valeur qui naîtrait plutôt d'une expérience personnelle que d'une théorie conçue par les historiens. Nous remarquons que Léa donne à la discipline Histoire une toute autre valeur, celle de raconter des histoires. Cet aspect dynamise, entre autres, le rapport au savoir et la médiatisation de Léa quant aux contenus culturels ici évoqués, étant donné que le but de faire le diaporama, c'est en fait de reprendre quelques éléments majeurs de la vie personnelle des deux artistes, afin de visualiser et de comprendre le contexte historique et

[291] Dans l'analyse de Pablo, nous avons vu qu'il travaillait, en cours d'espagnol sur deux personnages célèbres, dont Victor JARA et Pablo NERUDA, afin d'expliquer quelques aspects, pour lui importants de la dictature chilienne.

sociale de l'époque. Lorsqu'elle explique des aspects biographiques aux élèves, elle le fait de telle manière qu'il nous est presque possible d'affirmer que la médiation du diaporama, serait la même action faite par la mère lorsqu'elle raconte un conte aux enfants.

Wilfred. R. Bion[292] explique que dans la capacité d'apprentissage et la capacité de penser, il existe différents liens dont ; A (amour), H (de haine) et C (de connaissance). Pour Bion, le lien C a directement trait à l'apprentissage par l'expérience, au fait de tirer profit de l'expérience émotionnelle.

Ainsi que L'établissement du lien C et de la capacité d'apprentissage est fondé sur le fonctionnement de ce qu'il appelle la *fonction alpha*[293] manifestée par ce que Bion nomma éléments alpha, en étant des images visuelles, de schèmes auditifs et olfactifs. Ces éléments alpha sont donc des faits tirés de l'expérience émotionnelle. Bion signale que ces éléments ont pu être digérés par le bébé. Cependant dans le sens inverse, lorsque le nourrisson n'arrive pas à digérer certains éléments, ces derniers deviennent des *« éléments bêta »*. Le psychanalyste explique que ces éléments ne peuvent qu'être expulsés, et c'est dans ce moment-là que la fonction alpha de la mère intervient, si elle fonctionne correctement, pour traiter ces éléments et les rendre au bébé une fois convertis. L'étude de ce psychanalyste avance l'idée que de l'instant où le développement mental se poursuit normalement, on assiste à la croissance de l'appareil d'apprentissage par l'expérience, où chaque réalisation émotionnelle associée à l'apprentissage devient progressivement plus complexe à mesure qu'elle se répète dans le cours du développement mental. Nous trouvons intéressante cette théorie, puisque la mère ne joue pas un rôle de réceptacle passif des éléments bêta expulsés par le bébé. Tout le contraire, elle joue un rôle actif quant à la réception et accueille de ces identifications projectives et de leur traitement ; cette fonction de la mère, Bion la nomme *« capacité de rêverie maternelle »*. Cette capacité est expliquée telle que la capacité qui a la mère de « rêver son enfant ». Il s'agit pour elle avant tout de ne pas se laisser détruire sous le poids de ces expulsions mais au contraire de pouvoir les accueillir, les désintoxiquer et les rendre tolérables au bébé. C'est le canal de l'identification projective qui est ainsi mis au premier plan dans cette construction et dans cet échange d'éléments psychiques bruts.

---

[292] BION Wilfred. R, *Attention and Interpretation*, Londres, trad. fr. KALMANOVITCH. J, *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*, Paris, Payot.

[293] *« La fonction Alpha est une de fonction de la personnalité qui nous permet d'apprendre et d'enregistrer les données des sens, puis de les convertir en ce qu'il appelle des éléments alpha, constitués d'images visuelles, de schèmes auditifs et olfactifs. Ces éléments alpha ont la capacité de s'assembler à mesure qu'ils prolifèrent. La fonction alpha opère sur toutes les impressions des sens et sur toutes les émotions, et l'apprentissage par l'expérience suppose que cette fonction puisse opérer. A la limite, on peut pratiquement confondre la fonction d'apprentissage par l'expérience avec cette fonction. » in* BLANCHARD-LAVILLE Claudine, op.cit., p. 137

Il nous semble pertinent de penser que le rôle de « mère suffisamment bonne » joué par Léa s'élargit également dans cette définition de « capacité de rêverie maternelle ». L'enseignante médiatise auprès de ses étudiants le sujet de la Guerre civile espagnole sous une telle perspective qu'elle nous fait penser aux mécanismes analysés par Bion. Léa montre exclusivement une seule réalité de la Guerre civile, afin d'élargir et de transmettre un « Aire d'expérience », mais en même temps, elle est en train de satisfaire une certaine capacité de rêverie maternelle. Dans ce sens-là, elle imagine des éventuels « éléments bêta » provenant des élèves, en lui donnant des pistes de protection maternelle vis-à-vis des atrocités vécues durant cette période. Cette dynamique s'explique par la réticence de la part de l'enseignante à travailler des sujets trop réalistes représentant la cruauté de la nature humaine. L'enseignante serait dans l'interprétation des éléments psychiques de la pensée des élèves. Bion explique que la mère dans sa capacité de rêverie est capable d'accueillir et d'interpréter les identifications projectives du bébé ; Léa fait de même avec ses élèves, lorsqu'elle interprète leur capacité à tolérer l'ampleur de la vérité. Nonobstant, nous rendons compte que cette capacité de rêverie maternelle provenant de Léa accueille, également, ses propres « éléments bêta » dont la confusion présente dans la médiatisation du diaporama.

En outre, nous prenons conscience que l'idée de déplacement, présentée à travers du diaporama peut avoir plusieurs significations. D'une part, celle de la trajectoire réalisée par un individu pour aller d'un endroit à un autre. Dans ce sens-là, nous considérons que ce déplacement est celui effectué par les deux personnages et également par Léa, puisque dans la fonction de l'enseignement de l'espagnol au lycée, elle est dans l'obligation de changer d'établissement tous les ans. Nous remarquons que lorsqu'elle mentionne les deux personnages et leurs déplacements, elle ajoute à que c'est grâce à ces déplacements qu'ils ont pu continuer d'exercer leur art, comme les déplacements de Léa lui permettent de continuer à enseigner l'espagnol auprès des lycéens en France.

D'autre part, nous observons que l'usage du mot déplacement peut avoir pour Léa une autre signification. Lorsqu'elle débat avec ses élèves sur la comparaison entre la Guerre Civile en Espagne et la Seconde Guerre Mondiale en Bretagne, elle met en évidence une certaine vérité que certains membres de familles des élèves, selon elle, ont voulu occulter, afin de cacher leurs implications plus ou moins directes à la coopération avec les allemands. Dans ce sens, nous notons une certaine implication de la part de l'enseignante à faire changer d'avis ses élèves par rapport à ce qui est *« convenablement mauvais »*. Pour elle, les élèves ne seraient pas tellement en désaccord avec ceux qui sont favorables au franquisme, s'ils savaient en

réalité ce qui s'est vraiment passé avec leurs arrières grands parents lors de l'occupation allemande en France et en Bretagne. L'idée de déplacement qui nous intéresse est celle qui correspond au fait de changer de position ou de point de vue. C'est dans cette action professionnelle que Léa incite aux élèves à réfléchir sur la Seconde Guerre Mondiale et à apercevoir la réalité historique sous un autre regard où le jugement simpliste de ce qui est *« bon »* et *« mauvais »* sera beaucoup plus large et plus cohérent vis-à-vis de l'expérience de Léa. Nous notons que cette même idée de déplacement a fait que l'enseignante mette les élèves dans des jeux de rôles, afin de leur guider à déplacer une opinion politique ou de valeur humain à une autre opinion ou valeur. Il paraît donc intéressant d'avancer l'hypothèse que le rapport au savoir historique de Léa, a toujours été construit sous cette dynamique de déplacement. Ceci se reflète par la mère espagnole ou, peut-être, par un arrière grand parent coopérant avec les allemands.

En outre, nous sommes très attirés par le propos de Léa dans lequel elle mentionne le fonctionnement du diaporama. Elle explique que cette activité a intéressé énormément aux élèves ; pour elle, ils étaient très attentifs pendant les deux séances, tout en lui posant des questions par rapport à la destinée des deux personnages présentés. Cependant, nous remarquons que Léa distancie son faire professionnel avec celui d'un professeur d'Histoire. Il est remarquable que pour l'enseignante l'action pédagogique et didactique du professeur d'espagnol repose sur une dynamique beaucoup plus ludique et moins sérieuse que celle mise en place par l'enseignant d'Histoire. L'enseignement de l'espagnol doit, selon l'enseignante, procurer une ambiance de détente où l'élève se sent libre de s'exprimer sans avoir la moindre peur d'un possible regard punisseur de la part du professeur. C'est pour cela qu'elle n'évalue pas de manière formative les savoirs linguistiques employés, pertinemment ou pas, lors du débat.

Léa insiste sur le fait qu'elle s'identifie à un enseignement plus humain, où sa pédagogie se centre notamment sur le côté humain, tout en cherchant à comprendre les différentes facettes d'un individu et ses réactions, lorsqu'il est poussé à déménager ou à s'expatrier pour des raisons personnelles, idéologiques, conflictuelles, etc. Ainsi, elle met en comparaison son agir professionnel lors de la médiatisation de ces contenus avec l'agir professionnel du professeur d'Histoire dans le même contexte. Pour l'enseignante, le professeur d'Histoire centre son enseignement sur les chiffres des massacres, des torturés, le type de bombardements, entre autres, en laissant complétement de côté l'aspect humain que ces conflits produisent. Cette pédagogie est, pour l'enseignante une pédagogie de l'oubli, puisque les élèves oublient

rapidement les chiffres, alors que le vécu des personnes reste plus longtemps dans la mémoire collective des élèves. Dans ce sens, Léa explique dans un moment de l'entretien le propos suivant :

*« […]le prof d'Histoire leur avait montré les bombardements les massacres etcetera il leur avait donné des chiffres et tout ce qu'il voulait (petit rire) et moi je ne suis pas prof d'Histoire ahhh je préfère passer de toutes façon l'espagnol quand on est en cours d'espagnol on est un porteur d'Art de Littérature et de Civilisation […] on avait été formé pour être d'ailleurs les diplômes que j'ai c'est pour être et c'est noté « Art, Lettre, Culture et Civilisation » donc alors qu'un prof d'Histoire lui n'a pas un diplôme d'Art il n'a pas un diplôme de Lettre ahhh et donc lui il ne voit pas que le côté Histoire et pas moi heureusement (petit rire) ahhh je n'aime pas du tout l'Histoire déjà je n'arrivais pas à apprendre les chiffres et tout ça les dates ahhh (soupire) alors que les histoires je les retenais alors / oui je le fais par rapport à moi quand j'étais étudiante c'est-à-dire on me racontait l'histoire d'une personne et je retenais ça mais je ne retenais pas les dates même l'Histoire d'une guerre je la retenais bien sûr les dates de la Première Guerre Mondiale je la retenais mais après de les traiter / il y avait plein de dates en Histoire et ça je n'arrivais pas alors moi non je ne donne pas de dates […] j'aime bien m'amuser en cours donc on aborde très difficilement ce genre de thèmes mais ahhh / moi je ne suis pas du tout une prof autoritaire que les oblige à ne pas bouger en cours je ne suis pas du tout comme ça moi j'aime bien quand je choisis des documents à étudier je m'amuse en créant des séquences il faut que je m'amuse moi (petit rire) il faut qu' à moi ça m'apporte quelque chose il faut que ce soit intéressant pour moi ahhh et après ça se passe avec les élèves j'ai peut-être gardé une âme d'enfant (grand rire) c'est possible ça c'est vrai / moi je n'ira jamais montrer aux élèves des films comme il a montré même si l'enseignant à tout à fait raison de nous montrer la réalité des choses je pense mais moi je ne ferais pas ça non / moi je vais en cours pour m'amuser et ce n'est pas pour / en fait il y a des profs qui sont très autoritaires très structurés je suis aussi très structurée mais je laisse toujours les élèves s'exprimer […] moi je les guides je n'ai pas besoin d'avoir ce travail de prof autoritaire et de leur dire allez au travail allez on lit allez il faut que tu écrive au tableau je n'ai pas besoin je ne fais pas ça pendant mon cours tout le monde tout le monde s'y met parce qu'ils savent très bien qu'ils si ne le font pas vont pénaliser les autres membre du groupe et ça marche et les autres collègues ont du mal à comprendre ça mais d'ailleurs ils font leur travail dans les cours de math et pas d'espagnol donc je suis très mal à l'aise (petit rire) auprès du prof de math qui lui a déchiré les cahiers de textes de quelques élèves en*

*disant qu'il avait-ras-le-bol de que les élèves travaillent espagnol pendant ses cours et ça fonctionne extrêmement bien le fait de gagner / mais je ne peux pas me venter de ce travail mais ça dépend des autres oui mais dès qu'on leur demande de créer quelque chose donc ça fonctionne très bien et en plus ça les valorise parce qu'ils réussissent et puis vraiment je n'ai vu personne échouer. »*

***La médiatisation d'une identité professionnelle maternelle.***

Il est possible d'affirmer, comme cela a été mentionné antérieurement, que l'identité professionnelle que Léa s'est forgée ne correspond pas à celle d'un professeur d'Histoire. Dans le premier temps de cet extrait, elle explique son goût à comprendre d'avantage une histoire personnelle, alors que le professeur d'Histoire cherche à montrer en cours les aspects le plus choquants d'un événement historique ou social. Cette première différence manifestée par Léa, nous conduit à penser, encore une fois, à l'idée de « mère suffisamment bonne » qui guide toute la médiatisation des contenus historiques ici évoqués. L'image féminine que l'enseignante s'est construite, est entièrement en opposition à la valeur négative de l'image masculine présentée par Léa. De ce fait, nous allons creuser beaucoup plus dans le rapport symbolique établi entre Léa et le professeur d'Histoire.

Ces deux visages contrastés du professeur d'Histoire et de Léa nous mènent à réfléchir sur l'attribution de la valeur sexuée que l'enseignante se donne et donne à son collègue. Cette attribution est pour Claudine Blanchard-Laville[294] une dynamique inéchangeable et presque impossible de la transformer ; puisqu'on ne peut pas s'empêcher de poursuivre la remontée de déplacement et donc superposer des imagos parentaux à des figures d'enseignants. Sous cette perspective, Léa superpose à la figure du professeur d'Histoire et aussi à celle du professeur de mathématiques une imago masculine sadique et sévère. Nous constatons que ces deux figures masculines sont utilisées par Léa enfin de contrebalancer le rôle féminin qu'elle veut représenter auprès de ses élèves.

D'une part, on peut dire que le professeur d'Histoire a la fonction de montrer aux élèves une réalité cruelle et néfaste. Sa médiatisation des évènements historiques se centre principalement, prenant les mots de Léa, dans l'enseignement et dans l'apprentissage des chiffres, des dates, du nombre de torturés durant les dictatures et les guerres. D'après Léa, ce professeur soumet son enseignement à un besoin interne cherchant à satisfaire son côté

[294] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, op.cit.

morveux. Léa considère que l'action de montrer la réalité sous tous les détails n'est pas nécessaire et ne justifie pas le but pédagogique attendu par le professeur d'Histoire.

Nous constatons que le professeur d'Histoire représente pour Léa le rôle paternel. Ceci se manifeste par un rapport au savoir et par une médiatisation sévère et insuffisante quant aux attentes et besoins des élèves. Rappelons-nous du concept de capacité de rêverie maternelle dont l'interprétation et accueille des identifications projectives des étudiants peut se faire seulement si la mère, dans ce cas Léa, rend les *« éléments bêta »* tolérables. Léa reconnaît cette capacité en elle et dans sa manière de penser, structurer et médiatiser les contenus à enseigner, mais sous une autre justification. Nous remarquons que cette prise en compte n'est pas réfléchie par l'enseignante dans toute son ampleur, étant donné que l'enseignante manifeste ses choix didactiques en suivant seulement une logique formative. Dans ce sens-là, elle affirme vivement la différence qu'il y a entre la formation suivie par un professeur d'Histoire et celle d'un professeur d'espagnol. Léa comprend que son faire professionnel répond à une caractéristique issue de son apprentissage à devenir une enseignante d'espagnol. L'énoncé de son diplôme lui donne des pistes de différenciation et d'appropriation des certains gestes professionnels et aussi dans l'élection des documents sensibles à être travaillés en classes. C'est ainsi qu'elle explique ses choix pédagogiques sous une forme de décret institutionnel et pas forcément en réfléchissant aux identités projectives dont on a parlé précédemment.

Alors, la différenciation entre le rôle masculin paternel et le rôle féminin maternel est réalisée, également, par cette différenciation instaurée par l'enseignante quant à l'identité professionnelle et, bien entendu, quant à la formation disciplinaire, distincte, entre l'historien et le linguiste d'espagnol. Léa refuse d'enseigner le contenu de la Guerre Civile et du franquisme en Espagne, ainsi que les dictatures et les révolutions Latino-Américaines, afin de respecter des éléments qu'elle a su intérioriser au sein de son identité professionnelle. De cette manière, elle justifie la médiation (débat, diaporama, la vie de ces deux artistes, les jeux de rôles…) comme ayant un lien direct entre son propre intérêt culturel (surtout son intérêt à la Littérature) et sa formation académique. Cifali a éclairé dans son ouvrage[295] l'idée de séduction obligée ; dans ce contre-jour, la chercheuse affirme que la séductrice originaire serait la mère. Pour elle, les autres professionnels ne feraient que lui succéder. La séduction inauguratrice maternelle introduit un enfant au plaisir, jeu du regard et de la captation, elle

[295] CIFALI Mireille, op.cit.

ouvre à la relation. Elle joue, d'après les mots de Cifali, sur l'intensité et fusion. Nous rendons compte que la critique effectuée par Léa au professeur d'Histoire et de mathématique soulève aussi un questionnement sur la capacité de séduire les étudiants. A première vue, nous pouvons penser que dès qu'elle énonce les défauts de la médiation des ses deux collègues, celle du professeur d'Histoire et du professeur de mathématiques, quant à l'approche sévère propre du rôle masculin. Néanmoins, si nous regardons de plus près, nous nous rendons compte que c'est qui est en défaut est également la capacité à séduire les étudiants.

# 9. Interprétation globale

Grâce au chapitre dédié à l'analyse des discours de praticiens, nous avons pu constater que les enjeux déployés par l'enseignant d'espagnol au lycée, quant à son rapport personnel au savoir dans une inscription qui est soit de l'ordre de l'identité personnelle du sujet, soit du domaine de son identité professionnelle, soit d'une production issue d'échanges entre les deux identités, s'inscrivent dans la dimension identitaire. Ceci révèle des éléments distinctifs de son identité familiale et professionnelle.

Le sujet déploie constamment des éléments d'identification et de désidentification vis-à-vis du savoir et de l'autre. Raison pour laquelle, la référence à l'autre au cours de la socialisation primaire et secondaire du sujet est, pour Freud, fondamentale. Le fait de retenir un trait présent chez l'autre, proche du cercle familial du sujet ou du champ de sa socialisation dans les institutions scolaires et professionnelles, participe à la construction de l'identité du sujet. De plus, on peut voir dans le processus de « l'identification-désidentification » à l'autre un aspect qui peut venir éclairer d'une certaine manière le rapport au savoir du sujet.

C'est dans la dimension sociale que se situent les productions émergentes des sujets. Elles sont perçues comme des manifestations visibles du processus de sublimation décrit par Freud. Elles correspondent à la mise en forme de savoirs dans un contexte particulier d'émergence, et interviennent dans la dynamique pulsionnelle comme autant de buts atteints [296] qui procurent du plaisir au sujet créateur tout en lui donnant satisfaction. La sublimation est décrite comme l'un des destins possibles de la pulsion. En détournant le sujet d'objets sexuels, elle permet de concilier plaisir et réalité. Ces principes[297] rendent compte de ce que toutes les productions sont placées sous le principe de plaisir tout en s'accordant à une réalité édifiée sur des normes et des conditions institutionnalisées. Ainsi, le rapport au savoir est mis en scène dans un espace partagé de pratiques et de projets. De même, nous comprenons que le rapport au savoir est envisagé dans un rapport aux autres en passant par un rapport à l'autre, le sujet.

Nous avons constaté auparavant que le modèle présenté quant à la construction du savoir est constitué principalement de quatre concepts. Ils sont représentés par la pulsion,

---

[296] FREUD Sigmund (1915), *Pulsion et Destins*, Paris, Editions Payot, 2012.

[297] FREUD Sigmund (1920), *Au delà du principe de plaisir*, Paris, Editions Payot, 2010.

l'identification, la sublimation et le savoir. Ils impriment à ce modèle une opérationnalité en se plaçant dans la formalisation d'un schéma. Le sujet entretient avec l'objet savoir un rapport au savoir, qui se manifeste par des effets productifs prenant place dans une « temporalité spatiale ». La notion d'altérité n'est pas exclue de ce schéma, puisqu'elle est, au contraire, implicitement présente dans ce rapport à l'objet. Ainsi, les rapports personnels d'« identification-désidentification », et les rapports d'interaction issus de la socialisation professionnelle du sujet sont composantes essentielles de la construction, rapport et médiatisation du savoir, ainsi que de son identité professionnelle.

En outre, nous avons aussi appris grâce aux entretiens que l'objet savoir suscite des sentiments qui sont au fondement de ce rapport au savoir. Ces sentiments de satisfaction et de contentement se développent lorsque l'objet savoir prend la forme voulue. Le rapport au savoir, dans cette dimension épistémique, se construit aussi dans l'histoire du sujet. Il s'édifie sur des éléments de la personnalité qui éclot progressivement depuis la petite enfance et également, dans l'évocation du premier contact avec la langue espagnole et avec des contenus culturels tels que la Guerre civile et le Franquisme en Espagne, ainsi qu'avec les dictatures et révolutions Latino-Américaines. De même, ce rapport personnel au savoir s'inscrit dans une dimension identitaire.

Les enseignants interrogés évoquent quelques éléments dès leur identité professionnelle ; celle-ci est principalement appréhendée par des qualificatifs qui renseignent sur ce qu'est le sujet. Dans cette perspective, le rapport au savoir se place dans une inscription professionnelle où l'investissement tient une place importante. Ce rapport se construit dans une dimension identitaire où se jouent des transactions objectives et subjectives entre une identité héritée et une identité visée, entre une identité attribuée et une identité incorporée.

Dans ce chapitre, nous allons assembler les points en communs apparus dans les analyses de discours des enseignants interviewés, ayant comme but de mieux regrouper et repérer les unités de sens, pour ensuite vérifier la structure épistémique quant à la compréhension et analyse des pratiques professionnelles des professeurs d'espagnol en France, la construction de leur identité et leur rapport au savoir.

Nous visualisons rendre évident les articulations de la subjectivité de l'enseignant lors de l'enseignement- apprentissage au sein de sa classe. À travers certains enjeux inconscients, il nous sera possible d'étudier le sens de l'épreuve d'enseignement, les choix opérés par les

enseignants et la mise en jeu de désir d'enseigner ou pas quelques aspects relevant des notions culturelles du monde hispanique.

## 9.1. Vers le désir de la médiation de l'identification projective

Nous avons vu antérieurement que le rapport au savoir est avant tout un rapport orienté par le sujet. Cette orientation s'effectue autour d'un objet marqué par un besoin de sublimation et de pulsion, ayant comme but la satisfaction du plaisir. Dans ce sens, le sein maternel sera le premier objet sublimé par le nourrisson et considéré comme une partie intégrante de son corps. Donc, le premier rapport à cet objet s'établit et se construit par un mécanisme de possession et intégré par les pulsions mêmes de l'enfant.

De plus, l'identification projective fait partie des éléments qui contribuent une certaine confusion pour le sujet de reconnaître la réalité du monde intérieur et du monde extérieur et la différence entre Soi et les objets. D'ailleurs, de l'identification narcissique a un double tranchant, car d'une part cette identification permet une expulsion d'une partie de soi en la projetant dans un objet. Et d'une autre part et de manière simultanée, le sujet peut s'identifier à cet objet.

Durant les analyses, nous avons pu rendre compte que le mécanisme établi par le sujet afin de rester en lien symbolique avec l'objet est aussi produit par le professeur d'espagnol lors de la médiation des contenus intéressant ce travail de recherche au sein d'une classe au lycée. De cette manière, il est possible de visualiser une articulation d'identification projective dans plusieurs de nos analyses.

Nous pouvons évoquer la reconnaissance qui a l'enseignant de son Soi interne dans le contenu culturel qu'il vise enseigner. Par exemple, Isabelle présente une identification projective assez forte des contenus culturels expliquant des aspects politiques de lutte sociale et politique des pays hispanophones, puisqu'elle s'est construit une identité semblable à celle d'une rebelle face aux institutions. D'ailleurs, cette identité s'est aussi forgée par la hiérarchisation des valeurs et des contrats affectifs vis-à-vis des systèmes contrôleurs et organisateurs de la pensée. En même temps, la souffrance évoquée par elle de la non-reconnaissance de ces valeurs, produisent chez elle une confrontation contradictoire entre son rapport premier à l'objet savoir et l'évolution instaurée par les prescriptions de cet objet.

Isabelle intériorise cette confrontation comme une manque de reconnaissance de son Soi professionnel et, en même temps personnel. Cependant, ce sentiment éprouvé par cette enseignante, laisse entrevoir l'intériorisation du savoir culturel à enseigner, en nous montrant

le rapport premier de l'objet savoir. De cette manière, on peut comprendre que son premier rapport à ces contenus culturels, c'était celui construit à l'université avec des professeurs et des étudiants exilés, venant de différents pays du monde hispano. Ainsi, ce premier contact avec la Guerre Civile et le Franquisme en Espagne et les dictatures et révolutions latino-américaines a été construit avec des individus qui ont souffert la répression d'un système autoritaire et pervers. La projection de lutte qu'elle a fait de ces sujets est aujourd'hui constitutive de son identité professionnelle et de la médiation qu'elle guide des contenus au sein de la classe.

Suivant cette même logique d'identification projective, Jean indique réaliser au sein de sa classe, une médiatisation de ces contenus culturels autour de personnages connus du monde hispanique. Ceux-ci ayant participé de manière directe à travers de leur lutte, œuvres et convictions politiques ou bien, indirectement en évoquant ces sujets à travers d'une action socialement reconnaissable ou par une œuvre artistique ou littéraire. Ce qui l'intéresse plus concrètement, est de médiatiser le vécu personnel de chaque personnage, mais en montrant aux élèves un côté anecdotique de cette expérience. De ce fait, nous apercevons la reconnaissance produite entre le Soi psychique de Jean et les personnages travaillés en classe. Dans ce sens, Jean les didactise de la même façon dont il a abordé, dans son année passée en Espagne, les informations qu'il faisait circuler durant sa participation dans une association de quartier. D'ailleurs, nous pouvons rendre compte que le discours de Jean est exprimé dans le rythme et intonation de quelqu'un qui raconte une anecdote. Son identité projective et son rapport au savoir vont dans la même voie. Il nous semble pertinent d'affirmer, grâce aux théories travaillés tout au long de ce travail de recherche que la pratique enseignante de Jean soulève plutôt l'agir d'un journaliste que celui d'un enseignant. Cette réflexion nous amène à penser encore une fois au roman de Julien Green, *si j'étais vous* qui a tellement inspiré le travail de Mélanie Klein dans la définition d'identité projective. Dans ce roman, le héros se projette entièrement dans d'autres personnes dans lesquelles il se trouve ensuite emprisonné. Dans le cas de Jean, la confusion de sa projection passe par l'articulation qu'il fait de médiatisation du savoir, car il se projette dans son action non pas comme un enseignant, sinon comme quelqu'un qui doit raconter une histoire pleine d'anecdotes pour qu'elle soit intéressante.

Pour les enseignants ayant une expérience *affective* beaucoup plus directe des évènements historiques ici mentionnés, l'identification projective passe, avant tout par la projection d'un bon objet et par la desidentification d'un objet mauvais. Dans ce sens, nous avons constaté,

grâce aux discours des deux enseignants (Carlos et Pablo) que l'identification projective permet l'intégration progressive de Moi, dans le sens de Claudine Blanchard-Laville[298], mais aussi qu'elle assure le narcissisme ou l'unité précaire de Moi, car elle est maintenue grâce au recours au mécanisme de dissociation et de projection des objets persécuteurs à l'extérieur de Soi. Afin de comprendre mieux cette fonction de l'identité projective, il semble pertinent de revenir à l'expérience vécue par Carlos. Il raconte lors de l'entretien une série de valeurs qu'il mentionne et exploite à chaque fois qu'il médiatise les contenus culturels ici évoqués. Nous constatons tout au long de l'entretien, que cette hiérarchisation de valeurs est une manière utilisée par Carlos pour s'assurer et s'affirmer en tant qu'individu social. Il fait le déplacement inconscient de son soi-narcissique à cette série de valeurs. Ces derniers jouent le rôle de *« bon »* objet savoir, en lui permettant de mieux intégrer la réalité des événements historiques à sa constitution de Soi.

Suivant cette dynamique, Pablo explique que lorsqu'il travaille le contenu culturel des dictatures, il se centre dans la médiation de celle qui a eu lieu au Chile. Il médiatise ses savoirs autours des activités visant l'étude du film Machuca, du chanteur Victor Jara et du poète Pablo Neruda, tous les deux assassinés durant la dictature militaire de Pinochet. Le but premier de travailler avec le film et ces deux personnages, est pour Pablo une opportunité de manifester son identité professionnelle par la transmission des valeurs, en les projetant comme en étant un « bon » objet, comme dans l'identification projective de Carlos.

De plus, Pablo exemplifie assez bien la théorie dans laquelle ; la projection de soi-même, ou celle d'une partie de ses propres pulsions et sentiments sur autrui, conduit une identification avec cet autre. Ceci se laisse aussi entrevoir lorsque cet enseignant explique une activité réalisée auprès de ses élèves, afin de travailler la période du Franquisme. Dans ce contexte, Pablo exploite deux extrais de romans. Le premier, se centre sur la vie d'un professeur engagé et très compromis vis-à-vis de sa pédagogie et de ses étudiants. Le deuxième extrait, parle autour d'un professeur sont complétement contraires à le premier. Pablo met en valeur, la perversité et sévérité de cet enseignant, surtout dans son comportement avec ses élèves. Ainsi, il nous a été possible de rendre compte que Pablo manifeste une projection, mais cette fois-ci, il se projette dans les caractéristiques professionnelles de l'enseignant engagé. La présentation de ces extraits de romains au sein de la classe, est sans doute, une articulation inconsciente pour élucider son identité professionnelle et personnelle, en guidant les élèves à le reconnaître

[298] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *op.cit*.

dans les mêmes caractéristiques que le « bon » professeur. Tout en montrant des valeurs et un comportement à celui d'un père, puisque, tel est comme on l'a vu dans l'analyse de Pablo, le « bon » professeur correspond à la fonction maternelle, suite à l'analyse effectué par Claudine Blanchard-Laville[299], où le « mauvais » professeur pourrait correspondre à la fonction paternelle qui se reconnaît dans l'excès répressif de l'espace paternel.

Il est donc, possible d'observer que les deux enseignants ayant un vécu générationnel affectif direct des événements intéressant cette recherche, ont une construction d'identification projective aux contenus plus directe que les autres enseignants. Le choix didactique réalisé pour médiatiser ces événements, transmettent beaucoup plus une projection de Moi personnelle que devient ensuite une identité professionnelle. Les enseignants s'identifient aux personnages travaillés en classe, avec plus de conviction et peut-être avec plus d'empathie par rapport au leur vécu, puisqu'ils élargissent l'expérience et l'identité de Moi durant la période du Franquisme, dans le cas de Carlos. Et, dans le cas de Pablo par la période de terreur instaurée au Pérou par le groupe de guérilla maoïste Les Sentiers lumineux. Ainsi, ses enseignants parlent d'eux et de leur vécu de manière indirecte, tout en exacerbant son Moi par l'expérience de personnages exceptionnels.

En outre, suivant la même logique de projection manifestée analysé dans l'entretien de Pablo même si l'évocation de Moi n'est pas tout à fait la même. Léa montre une identification projective semblable. Ainsi, lors de l'entretien, cette enseignante expliqua son déplaisir à travailler en cours de langue des sujets « tellement violents », sinon que sa préférence était celle de travailler autour d'activités ludiques. Nous avons constaté lors de l'analyse de discours de cette enseignante, que son identité professionnelle s'est instaurée par le plaisir que son agir professionnel procure à ses élèves. Elle laisse entrevoir un rôle professionnel semblable à celui d'une mère avec ses enfants. Ceci, correspond à l'image d'une mère suffisamment bonne, permettant de transmettre un sentiment de protection, sécurité, aisance et de considération face aux besoins de ses enfants. Ainsi Léa, suivant cette fonction maternelle, évite travailler autour de sujets assez durs, afin de leurs éviter connaître une rude réalité.

Nous constatons que l'identification projective est un processus normal et assez courent chez les enseignants lorsqu'ils médiatisent au centre d'une classe des contenus de savoirs ou dans ce cas-là, des événements évoquant une expérience vécue par une population qui est également, le centre d'étude. Les enseignants projettent sur un objet savoir des

---

[299] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *op.cit.*

caractéristiques de soi pour s'y reconnaître. Mélanie Klein, affirmait que cette identification peut devenir un mécanisme de défense pathologique qui consiste à prendre possession de cet objet (qui peut également être un individu) dans une tentative de contrôle et d'annihilation de cet objet dont les caractéristiques propres sont alors niées.

De plus, il nous est possible de constater suite à ces analyses, que les enseignants reproduisent la même appréhension et le même passage de la mise en place de la psyché de l'enfant vis-à-vis de l'objet premier. Ce premier rapport sera restauré à chaque fois qu'on est face à un nouvel objet, surtout s'il s'agit d'un objet savoir. Ainsi, suivant cette construction, parmi les objets du monde interne, le Moi peut s'identifier à l'un d'entre eux avec par conséquence son altération pour devenir semblable à l'objet.

De plus, il semble important de remarquer que dû à cette mise en place d'une identification projective, les enseignants manifestent et réorganisent des éléments assez particuliers les uns des autres, car ces éléments sont distinctifs de leur identité provenant de la famille et de leur appropriation à leur savoir professionnel. De cette façon, l'organisation et la hiérarchisation des nouveaux savoirs se réalisent en prenant en compte la valeur, l'organisation et la hiérarchisation des savoirs anciens. De ce fait, l'objet savoir est chargé des émotions, sentiments, pensées, entre autres ; provenant de l'enseignant, lors de l'intériorisation de cet objet.

## 9.2. Vers le désir de la médiation de l'objet transitionnel

Dans la partie antérieure, nous avons évoqué l'articulation d'une identification projective produite par l'enseignant lors de la médiation de l'objet savoir. Dans ce sens, nous avons mis en relief les projections les plus significatives commentées dans les analyses des entretiens. Ainsi, il a été possible de rendre compte que les enseignants s'approprient et subliment cet objet savoir par une dynamique pulsionnelle, tout en s'identifiant à un « bon » objet de savoir et refoulant un « mauvais » objet de savoir, en créant donc des interprétations par rapport à son identité professionnelle et leur manière singulière d'enseigner les contenus en cours. Ceci veut-dire que dans la transmission des contenus culturels, les enseignant projettent une partie de soi-même, ou celle de ses propres pulsions et sentiments sur le contenu culturel ou sur le(s) personnage(s) qu'il a choisi (peut-être par vecteur d'un manuel scolaire) travailler en classe. Cependant, il ne faut pas oublier que pour que cet objet ait une importance au sein de la médiation en classe d'un contenu culturel, il doit être avant tout un

objet psyché et désiré par l'enseignant. L'expérience à cet objet suit la même expérience qu'il a expérimentée lors de son premier rapport à l'objet premier.

Cette possession de l'objet premier, qui n'est rien autre que le sein maternel, est donc la première possession « non-moi ». Nous avons, évoqué les travaux de Winnicott et la dénomination qu'il a élaborée de cette première possession, entant qu'objet transitionnel. Ainsi, ce premier objet matériel choisi par le nourrisson dans son environnement immédiat, lui permet la transition entre la relation primitive au sein maternel et la constitution d'objets dans le monde extérieur. L'objet transitionnel est dans cette caractéristique, c'est-à-dire qu'il fait la « transition » et, dans ce sens il est une part de l'enfant tout en lui étant déjà extérieur. Néanmoins, du moment où l'enfant se trouve dans la phase d'usage symbolique de cet objet, il pourra désormais faire la différence entre le fantasme et la réalité, parmi les objets internes et externes, entre la créativité primaire et la perception. Dans cette dynamique, le nourrisson peut créer un objet qui ressemble exactement au sein que la mère lui offre. Un millier de fois avant le sevrage, la mère peut exactement offrir cette introduction particulière à la réalité extérieure. Un millier de fois, le sentiment existe que ce qui était désiré a été créé et trouvé.

Le nouveau-né est donc, chez Winnicott, créateur du monde et cette expérience servira de matrice à son rapport au monde qu'il entretiendra tout au long de son existence. La capacité créatrice est en lien direct avec la manière dont l'illusion est utilisée dans la dyade mère-enfant. En effet, si la mère ne voit en l'enfant que l'objet de son propre fantasme, alors elle ne sera pas assez attentive pour donner le sein au moment opportun et l'enfant n'aura pas la possibilité de le créer. En revanche, si l'enfant se trouve lui-même dans le regard maternel, el développera la capacité d'accéder au monde des choses. Ainsi, dans la pensée de Winnicott, le sujet humain n'accède aux choses que dans la mesure où il les crée. Par conséquent, si le rapport à l'objet ne passe pas par la médiation du « créé-trouvé », il ne peut y avoir intégration de la réalité. Winnicott nous place au cœur d'un nouveau paradoxe, car seul le passage par l'illusion de créer l'objet qui existe déjà, permet une appropriation véritable de ce dernier. L'objet ne deviendra réel que si l'enfant se l'approprie d'abord, dans l'illusion.

Dans notre travail de recherche, nous constatons suivant l'influence d'une analyse clinique d'orientation psychanalytique, qu'un certain nombre des enseignants interviewés transforment les contenus à enseigner en leur donnant la forme d'objet transitionnel. Ceci, nous le comprenons comme en étant le vecteur d'union entre la réalité construite psychiquement et la réalité extérieure construite, dans le cas des contenus culturels, par des agents externes.

Un des aspects qui attire toute notre attention quant à la transition de l'objet savoir à l'objet transitionnel est le recours à la créativité. Cette créativité permet une projeter des éléments psychiques du sujet, mais aussi reconnaître l'objet savoir comme en étant une réalité objective. Dans ce sens, il semble pertinent faire mention à l'analyse de Jean qui pourra éclairer plus cette hypothèse.

Jean raconte que lorsqu'il doit travailler autour de contenus culturels évoquant un évènement historique-politique et social, c'est lui-même qui élabore le matériel didactique qui sera utilisé au sein de la classe et que par la suite, sera travaillé par les étudiants. Ce matériel didactique prend comme base des extraits de journaux de différentes sources et prend aussi des images dérivant de ces journaux, et seulement parfois, il présentera des paroles de chansons, des poèmes ou des extraits de textes littéraires. Ainsi, il élabore son matériel suivant un modèle de journal et dans lequel apparaissent les informations qu'il a même recueillit et réécrit pour faciliter la compréhension et la contextualisation de ces événements historiques avec les actuels. Nous constatons que la réalisation de ce journal, lui permet d'appréhender la réalité extérieure aux élèves, mais en passant tout d'abord par l'appréhension et modification que lui-même a de ces événements. Ainsi, il nous semble assez cohérent de penser que la manière dont Jean évoque les contenus culturels représente à nos jeux une transition des contenus culturels ici travaillés à celui d'objet transitionnel.

Dans cette transition de l'appréhension de la réalité, nous constatons également que Paul construit un rapport au savoir de caractéristiques littéraires. Nous avons pu constater, grâce à son discours, que le lien tissé entre Lui et la Littérature s'est construit afin de faire le lien entre lui et la réalité. Pablo explique qu'il a pris connaissance des événements historiques politiques et sociaux de son pays grâce à l'accès qu'il a eu à la Littérature et à la lecture des journaux. C'est donc par une expérience culturelle qu'il a pu satisfaire ce besoin de savoir et de dévoiler la vérité d'une vérité familiale, car suite aux attentats du groupe *« Les sentiers Lumineux »* sa famille a dû quitter le pays et celle d'un pays tout entier.

Il est possible d'affirmer que le rapport à l'objet savoir comme en étant un objet littéraire se rapproche plus à une volonté inconsciente de reproduire la transition de la réalité à l'aide d'un objet transitionnel qu'à une méthode didactique. Certes, pour Pablo sa médiatisation sera toujours orientée par ce désir littéraire, c'est-à-dire ; par cette appréhension à l'objet transitionnel. Ainsi, tel et comme nous l'avons déjà évoqué antérieurement, la construction et la médiatisation du rapport au savoir est également établie et hiérarchisée par une internalisation d'une diversité d'objets de désir. De même, l'enseignant s'en sert des

structures internes pour que certains de ces contenus culturels en tant qu'objets de désir, portent ses empreintes et ainsi, mieux appréhender la réalité extérieure que ces contenus véhiculent.

En outre, nous constatons que chez l'enseignante que nous avons nommé Léa, la construction du rapport au savoir de ces contenus culturels porte aussi les empreintes de l'objet transitionnel. Suite à l'analyse de son discours, nous avons pu vérifier à deux reprises la transition de l'objet savoir à l'objet transitionnel. Dans un premier temps, Léa raconte une activité dont elle a l'habitude de réaliser auprès de ses étudiants, afin de leur faire appréhender et travailler autour des sujets culturels portant une valeur historique, politique et sociale, mais aussi pour leur faire travailler des compétences langagières. Pour elle l'activité du « débat » est très utile pour travailler l'aspect culturel et les compétences langagières. Cette activité consiste en diviser la classe par deux groupes. Un groupe devra présenter des arguments à faveur d'un point de vue politique, historique et social et l'autre groupe présentera des arguments en contre de ce point de vue. Le but de cette activité, explique l'enseignante, est de développer chez les étudiants leur sens d'analyse critique et objective face à un événement. Pour cette enseignante, il y a toujours deux côtés lors de la Guerre civile, du Franquisme et des dictatures et révolutions en Amérique-Latine et d'après elle, les étudiants doivent comprendre les intentions des deux camps.

Suivant cette organisation et logique pédagogique et didactique appliquée par Léa, il nous est possible d'avancer l'idée que ce *« jeu symbolique »* a le rôle d'objet transitionnel dans la médiatisation de ces contenus cultuels. Cette hypothèse peut être mieux comprise, lorsqu'on évoque le vécu personnel de cette enseignante. Ainsi, elle raconte que durant son premier séjour en Espagne, elle était accueillie dans une famille espagnole où trois membres de celle-ci dont le père, la mère et la fille cadette, sympathisaient avec les idéologies franquistes et les deux autres, dont la fille de milieu sympathisait avec le parti communiste et le fils aîné était d'un point de vue politique plutôt central. Ainsi, nous constatons que le premier rapport au savoir que cet enseignant a eu de la Guerre Civile et du Franquisme a été construit plutôt au sein de cette famille que pendant ses années passées à l'Université en étudiant ces contenus en cours. De même, Léa a pris cette expérience comme formatrice quant à sa perception des points de vue et à la valeur qu'elle peut lui donner à l'enseignement de ces contenus culturels en classe de langue espagnole. D'ailleurs, son discours laisse entrevoir qu'elle s'est reconnue dans les valeurs maternelles quant à la représentation de ces contenus. Ceci se reflète par la relation qu'elle a eue avec la mère de cette famille, puisque c'était cette

dernière qui lui a révélé cette réalité. Léa s'est reconnue et intériorisée la relation tissée entre l'objet savoir et la mère, tout en voulant reproduire par la suite le même comportement de cette mère de famille lors de la médiatisation de ces contenus au sein de sa classe. Ainsi, il est possible d'affirmer que l'activité de *« débat »* conduite par Léa, n'est rien d'autre que la transmission de ce lien établi entre l'objet savoir et la transmission maternelle, en ayant donc la valeur d'objet transitionnel.

Dans un deuxième temps, Léa explique une autre activité qu'elle a développée auprès des élèves pour travailler sur la Guerre Civile en Espagne. Suite à la demande d'un professeur d'histoire et par la pétition de ses étudiants, elle décida de travailler dans une séance de deux heures la Guerre Civile en Espagne autour d'un diaporama. Elle explique que le diaporama présente deux personnages célèbres dont le cinéaste Carlos Saura et le peintre-sculpteur Pablo Ruiz Picasso. L'aspect qu'elle met en valeur lors de la médiatisation de ce document, est celui de la vie personnelle des personnages, notamment les différents déplacements qu'ils ont dû faire avec leur famille afin de fuir les franquistes. Cette recherche de liberté et déplacement et aussi évoqué par Léa lorsqu'elle raconte qu'elle doit changer tous les années d'établissent scolaire. Ainsi, L'intérêt qu'elle porte à expliquer les déplacements de Carlos Saura et de Pablo Picasso pendant la période de la Guerre Civile et du Franquisme et celui de présenter un rapport à cette réalité, mais aussi indirectement à sa propre réalité de déplacement. Ainsi, l'objet savoir que ça serait les deux personnages, ont la valeur d'objet transitionnel, puisqu'elle leur donne la valeur de miroir, un envers de sa propre histoire, c'est-à-dire une histoire professionnelle et peut-être personnelle de déplacement. Le lien que cette enseignante tisse entre la réalité vécue par les deux personnages, celle des étudiants et le rapport à l'objet savoir de la Guerre civile s'est fait par la compréhension et appréhension d'une réalité de déplacement. D'après cette perception, la médiatisation de Léa lors de la présentation du diaporama est celle de faire la transition entre l'objet savoir et l'objet transitionnel.

Nous avons signalé auparavant que l'objet transitionnel évoque, ainsi comme l'identification projective, l'idéalisation de Soi. L'objet transitionnel prend une forme matérielle pour devenir l'intermédiaire entre le principe de plaisir (la satisfaction avec le sein maternel) et l'acceptation de la réalité (la frustration). L'objet transitionnel est un objet plein d'empreintes et souple, puisqu'il peut être intégré dans tous les contextes. Nous avons pu apprécier grâce à ces analyses, que l'objet savoir peut aussi être le projecteur des aspects internes de l'enseignant.

## 9.3. La médiation des contenus culturels sous l'illusion d'une Aire intermédiaire d'expérience.

Suivant la perspective psychanalytique du rapport à l'objet savoir en tant qu'objet transitionnel. Nous revenons sur la démarche de Winnicott, lorsqu'il signale que l'enfant ne peut pas être nourri que par l'objet qu'il a l'illusion de créer, donc de posséder et de contrôler, aussi la mère « suffisamment attentive » (« good enough mother ») s'accorde-t-elle à son désir dans une relation symbiotique qui favorise la collusion entre le bébé et le sein. La répétition de cette expérience construira progressivement la confiance de l'enfant en son propre désir, considéré peu à peu comme possible. De ce fait, l'objet présenté chaque fois que l'enfant en aura besoin, suscitera l'attente et finalement l'envie. Nous avons vu que Winnicott nommera « illusion » ce rapport symbiotique mère-nourrisson qui s'élabore de manière très précoce. Il est important de mentionner que dans la logique winnicottienne, une fois l'illusion nécessaire installée, c'est-à-dire lorsque l'enfant est dans un état de dépendance absolue, la mère doit conduire graduellement (*« gradualy »*) le nourrisson vers la désillusion, l'introduisant au temps de la dépendance relative. Le bébé commence alors de percevoir avec objectivité, au lieu de rester dans un état d'« aperception subjective », entendant par ce terme l'expérience subjective du bébé d'être mêlé à sa mère. Il signifie que l'enfant se voit lui-même à travers le regard maternel. Au contraire, la notion de « perception » fait référence à la capacité de voir des objets entiers, correspondant à la possibilité d'effectuer la différence entre le moi et le non-moi.

A travers ce processus d'« aperception subjective » vers la « perception », l'enfant entre progressivement dans l'aire transitionnelle qui est considérée comme un relais d'illusion, afin d'assurer l'intermédiaire entre le « subjectivement conçu » et l' «objectivement perçu », entre le moi et le non-moi, le dedans et le dehors, le principe de plaisir et celui de la réalité. Cependant, si le bébé n'a pas eu une expérience suffisante d'illusion, il ne sera pas capable de percevoir avec objectivité, et le cheminement qui implique un travail de différenciation entre le moi et le non-moi, en sera perturbé.

Nous avons aussi étudié que dans cette logique, Winnicott développe les notions de phénomènes et d'objets transitionnels. Il nomme phénomènes transitionnels ce qui rend possible à l'enfant les « transitions fondamentales précoces de la fusion à la séparation maternelle ». Ces phénomènes transitionnels offrent en quelque sorte une continuité à un processus qui conduit l'enfant de la dépendance absolue à la dépendance relative, jusqu'à

l'indépendance. Ils sont un pont entre le monde du dedans et le monde du dehors. Ainsi, nous comprenons que Winnicott s'intéresse à la manière dont l'enfant entre en possession d'un espace non-moi, c'est-à-dire la découverte du monde extérieur, de l'objet dont une des caractéristiques essentielles renvoient au paradoxe dans laquelle, il signale que : « Le bébé crée l'objet, mais l'objet était là attendant d'être créé et investi ».

Suivant la réflexion sur la genèse du rapport à l'objet, nous avons vu qu'au tout début de la vie, la mère place le sein réel, là où le bébé est prêt à le créer, entraînant chez ce dernier, l'illusion de tout puissance, c'est-à-dire l'illusion qu'il crée bel et bien ce qu'elle lui offre. La durée et la répétition de cette expérience favorisent chez l'enfant le développement de sa capacité créatrice première. Sous l'effet de la maturation du système nerveux d'une part, de l'ouverture au monde des objets d'autre part et enfin, de la distanciation progressive instaurée par la « mère suffisamment bonne », l'illusion créatrice primaire se transmue alors en aire transitionnelle et le rapport au sein se modifie en tant qu'il devient objet envié et, de ce fait, objet parmi d'autres. Nous avons ainsi compris le statut tout particulier de l'objet transitionnel représentant un véritable paradoxe en tant qu'il n'est pas un objet interne, tout en étant une possession : la première possession non-moi du bébé, mais sans pour autant être un objet externe. Ce statut paradoxal et donc insaisissable, empêche l'objet transitionnel d'être réduit à la matérialité d'un simple jouet ou d'un « doudou ». Cependant, nous constatons grâce aux analyses menées dans cette recherche, que cet objet peut aussi bien être un objet savoir.

De plus, nous avons aussi révisé que Winnicott spécifie l'approche des phénomènes et objets transitionnels selon deux topiques : l'une spatiale, l'autre temporelle. Donc, les premiers moments de la vie du nourrisson sont caractérisés par le mécanisme d'introjection où l'environnement « fait partie de lui » (mère, lait, soins...). Ainsi, quelques mois plus tard, le bébé aura à « mettre dehors » ce qu'il avait introjecté. Cette projection peut advenir grâce au changement de comportement de la mère à l'égard de son enfant : les résistances qu'elle lui oppose altèrent progressivement l'harmonisation de la dyade, à un rythme que le bébé est capable de tolérer. Sans l'intervention d'une personne extérieure, l'enfant continuerait à introjecter, ce qui l'empêcherait de s'ouvrir au monde.

Grâce aux travaux de Winnicott, nous rendons compte qu'il existe une troisième partie dans la vie de tout être humain qui s'appelle l'aire intermédiaire d'expérience. Dans cette aire se contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Elle n'a pas contesté car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparée et reliée l'une

à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure. Ainsi, les phénomènes transitionnels constituent une aide considérable dans cette démarche. L'objet transitionnel est à la fois dedans et dehors, il possède ainsi un caractère contradictoire qui n'a pas à être résolu. Nous avons vu que Winnicott montre qu'entre l'extérieur et l'intérieur, se crée une zone intermédiaire dénommée Aire transitionnelle. Pour lui, être humain c'est avoir la capacité d'opposer une extériorité à une intériorité et en même temps, de disposer entre les deux d'une zone intermédiaire d'expérience. Cette aire médiatrice constitue un lieu de repos où s'ajuste constamment le rapport dedans-dehors.

Winnicott fait allusion à tous les phénomènes de projection, en d'autres termes : ce qui vient de moi ? Et, ce qui vient de l'autre ? à l'égard desquels nous devons être constamment vigilants enfin qu'ils ne perturbent pas la nécessaire neutralité de l'aire de repos. De ce fait, il est donc possible comprendre l'apaisement du bébé lorsqu'il se saisit de son objet transitionnel. Ceci constitue l'approche spatiale des phénomènes transitionnels et, en ce qui concerne la dimension temporelle, Winnicott laisse apparaître une chronologie des phénomènes transitionnels. Dans un premier temps, l'utilisation des objets du corps propre manifeste un rapport de continuité où le nouveau-né porte ses doigts à la bouche dans une activité auto-érotique de succion. Dans un deuxième temps, se rajoutent progressivement des objets extérieurs, détachés, se trouvant d'abord dans une grande proximité de l'enfant, puis de plus en plus éloignés, jusqu'à l'ours en peluche ou la poupée, inaugurant le passage de la continuité à la contigüité. La préhension d'un objet extérieur ouvre l'enfant l'entrée progressive à la symbolisation. De cette manière, après les objets externes, le bébé utilisera des sons organisés le conduisant progressivement vers le monde de signes, avec les mots. De ce fait, Winnicott affirme : *« Le modèle de phénomènes transitionnels apparaît, me semble-t-il, du quatrième, sixième, huitième ou douzième mois. C'est à dessein que je laisse place à des grandes variations »*. Cependant, pour le psychanalyste, la nécessité d'une Aire transitionnelle ne s'arrête pas à la petite enfance, car l'accommodement à la réalité toujours « offensante » est infini et aucun être humain même adulte, ne saurait se libérer de la tension entre intériorité et extériorité, aussi dans un troisième temps, l'aire transitionnelle se transformera-t-elle en aire culturelle à travers les arts, la religion, la philosophie, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif.

Winnicott s'interroge la conception dualiste de la nature humaine. D'habitude, ce dualisme sépare l'humain de manière binaire entre corps et âme, soma et psyché. Winnicott rompt avec cette tradition en introduisant une pensée ternaire avec un troisième élément :

l'espace transitionnel, aire intermédiaire entre intériorité et extériorité. Ce troisième élément vient faire éclater la logique binaire permettant de dépasser le conflit permanent entre la réalité du dedans et celle du dehors, et rend possible un apaisement pour le sujet humain tout au long de son existence.

Nous supposons ici que l'acceptation de la réalité est une tâche sans fin et que nul être humain ne parvient à se libérer de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité de dedans et de la réalité de dehors. Ainsi, nous comprenons aussi que cette tension peut être soulagée par l'existence d'une aire intermédiaire d'expérience qui n'est pas contestée (arts, religion, etc.). Cette aire intermédiaire est en continuité directe avec l'aire de jeu du petit enfant « perdu» dans son jeu. De même, Winnicott, nous fait part de l'évolution, au cours du développement émotionnel du bébé, de l'aire d'illusion en aire transitionnel, indissociable de la transformation de la relation mère-nourrisson. De cette manière, en premier lieu, Winnicott montre le mode de présentation de l'objet par la mère en état de préoccupation maternelle, conduit le bébé à l'illusion qu'il crée bel et bien tout ce qu'il reçoit : « illusion créatrice », donc active et dynamique.

En deuxième lieu, le psychanalyste explicite la transformation opérée progressivement de l'aire de l'illusion en aire transitionnel, dont l'objet transitionnel, comme nous l'avons montré précédemment, constitue une modalité. Cette modification peut avoir lieu seulement si la mère est apte à sortir de l'état de préoccupation maternelle primaire, pour demeurer désormais une mère suffisamment attentive (« good enough mother ») que l'on pourrait traduire précisément par une « mère juste assez bonne », c'est-à-dire celle qui sait et qui veut que, progressivement l'enfant puisse se passer d'elle. Dès lors, elle devient la première manifestation de l'objet en tant que non-moi, pour l'enfant. La croissance de l'enfant et l'attitude de la mère « juste assez bonne » conduiront à l'éclatement progressif de la « bulle » fusionnelle primitive, rendant possible à l'enfant l'entrée dans la distinction moi/ non-moi. L'activité créatrice amorcée dans l'illusion se prolonge sous une autre forme dans l'aire transitionnelle et tout laisse à penser que dans la vie adulte, ce processus créatif se poursuit selon un nouvel espace. Dans le cadre de cette recherche, nous le comprenons en tant qu'espace où se placent et s'organisent les activités didactiques lors de la transmission des savoirs culturels.

Grâce aux discours des enseignants, nous avons pu rendre compte que cette aire intermédiaire transitionnel d'expérience est bien présente lors de la médiation des contenus culturels au sein d'une classe. Afin de mieux comprendre les dynamiques employées par les

enseignants pour créer et établir un espace potentiel idéal pour l'enseignement et apprentissage des savoirs culturels, nous allons revenir sur certains points des entretiens qui nous paraissent importants.

Dans un premier temps, dans le discours de l'enseignant que nous avons appelé Jean, nous avons pu observer que son rapport à l'objet savoir des contenus culturels est orienté par une dynamique autodidacte. De cette manière, l'enseignant manifeste son plaisir à créer lui-même les documents et activités qu'il médiara en classe. Jean signale que son intention, au moment de cette création, est celle de se mettre à la place des étudiants, tout en présentant des passerelles de contextualisation entre la réalité des évènements à travailler et des événements qui sont plus en accord avec le vécu des étudiants. De ce fait, nous avons compris que les éléments qu'il emploie pour appréhender et effectuer la médiation de la réalité exposée par ces contenus, font de l'objet savoir un objet transitionnel auquel il s'identifie. Cependant, il semble important de constater que cette dynamique de création permet à l'enseignant d'instaurer un Aire intermédiaire d'expérience, grâce à laquelle, il pourra recréer et maintenir l'approche spatiale et presque contextuelle expérimentée lors de son premier rapport aux savoirs culturels ici évoqués. De ce fait, nous constatons que Jean établit, d'une part un besoin d'appréhension à la réalité, et d'une autre part, une prolongation de cette aire intermédiaire d'expérience où les objets transitionnels prennent forme, sens et symbolisme.

Suivant la théorie de Winnicott, le nourrisson crée dans un espace potentiel d'illusion, le premier objet (dont le sein maternel) lorsque ce dernier est absent. L'objet premier vient de l'extérieur mais l'enfant ne le conçoit pas ainsi. Il ne vient pas non plus de l'intérieur, car ce n'est pas une hallucination. L'enfant se situe dans un contexte contusionnant où le passage par l'objet transitionnel permet à l'objet d'entrer dans un « champ d'expérience », dans lequel l'enfant peut créer un espace intermédiaire d'illusion, d'expérimentation.

Alors, il semble pertinent penser que cette « créativité primaire » à l'objet savoir, accompagne Jean dans son agir professionnel, lorsqu'il expérimente la création de ses documents didactiques. Cette illusion de création de l'objet premier et du premier rapport à celui-ci, est basée par le désir de le retrouver tel et bien comme il l'avait perçu la toute première fois, mais également, lui permet de retrouver le plaisir éprouvé lorsque l'objet absent ne l'est plus.

Dans la même perspective, il est possible de voir, dans le discours de l'enseignant qu'avons nommé Carlos, clairement la prolongation de cette aire intermédiaire d'expérience.

Nous savons que Carlos est un enseignant d'origine espagnol que s'installa en France, lorsque Franco venait tout juste de mourir. Dans son faire professionnel, la médiation d'une opinion politique vis-à-vis de ces contenus culturels est forte, car les valeurs qu'ils conduisent font aussi partie de la construction identitaire personnelle et professionnelle de Carlos. D'ailleurs, sa conviction est encore plus forte durant sa jeunesse, suite à la mort de son oncle par la milice franquiste et à la participation d'un groupe politiquement actif, visant lutter contre la censure et les atrocités commises pendant la période franquiste. Pour lui, le fait de traiter ces sujets culturels lui permet de se rencontrer avec cette partie intégrante de sa jeunesse.

Nous avons pu constater lors de l'entretien que la médiation guidée par l'enseignant est chargée d'une empreinte d'expérience. Elle correspond à faire part de son vécu personnel et de ses choix politiques, même s'il cherche constamment une transmission objective de ces évènements. Ainsi, malgré sa requête de recherche d'une médiation objective, sa subjectivité va au-delà des orientations institutionnelles, car ces contenus se présentent à lui comme en étant une opportunité d'exorciser ce besoin « éthique » de transmission des valeurs. Ainsi, il élargie un espace symbolique d'illusion intermédiaires, lui permettant de créer son rapport singulier à la réalité vécu pendant sa jeunesse en Espagne. Lors de la manifestation de cette aire intermédiaire d'expérience, Carlos oriente, présente, organise une série d'activités et de documents, afin d'instaurer les objets transitionnels, tout en instaurant une aire où ces objets se placeront dans un relais d'illusion qui permettra faire la transition entre la réalité intérieure (avant d'appréhender cet objet savoir) et la réalité extérieure (la manifestation sociale de l'objet savoir).

Suivant cette dynamique de placement d'un relais d'illusion dans la médiation du rapport à l'objet savoir, un autre enseignant ayant un vécu générationnel affectif direct aux contenus culturels, emploie la même transition. Ainsi, il est possible d'évoquer le discours de Pablo. Nous savons que cet enseignant péruvien a vécu d'une manière assez directe les évènements produits dans son pays par le groupe terroriste « Les sentiers lumineux », à cause duquel sa famille a dû s'exiler. Nous avons pu rendre compte, par son discours, que grâce à la lecture de divers textes (livres, journaux, etc.), il a pu avoir accès à sa première compréhension de ces évènements et à la réalité par laquelle passait sa famille. Ainsi, son rapport au savoir et sa médiation sont chargés de cette expérience première. Ceci peut s'apercevoir par les documents et les activités qu'il mène au centre son action professionnelle. Son rapport au savoir littéraire, manifeste la présence de cette aire intermédiaire d'expérience où se manifeste la créativité et l'illusion. C'est grâce à cette aire que Pablo a pu rassembler les

objets ou les phénomènes qui lui ont permis d'appréhender la réalité extérieure, lorsque sa famille la lui cachait. C'est donc, cette illusion de création de l'objet savoir qui oriente ce plaisir littéraire, et bien entendu son choix didactique. Cependant, nous apercevons également que dans l'élargissement de cette aire intermédiaire d'expérience, l'enseignant désire se reconnaître avec l'objet savoir, raison pour laquelle, il s'en sert des personnages artistiques reconnus comme en étant un miroir renvoyant de son propre Moi. Nous comprenons aussi que cette aire transitionnelle est une aire de jeu (playing) où Pablo renvoi l'expérience d'associer son vécu de petit enfant, avec les aventures des personnages qui apparaissaient dans les livres qu'il lisait. Cette aire transitionnelle l'accompagnera dans son intérêt littéraire, mais aussi dans sa manière singulière à s'identifier avec l'objet savoir.

Dans un outre contexte de médiation, l'enseignante que nous avons appelé Claire, manifeste aussi dans sa pratique enseignante la prolongation de cette aire intermédiaire d'expérience, à différence qu'elle la manifeste sous un angle complétement institutionnel. Ainsi, lorsqu'elle raconte l'activité du diaporama qu'elle nomma « Héros, mythes et vérité », où chaque élève était invité à présenter un personnage célèbre ayant un vécu direct ou en ayant évoqué dans leurs œuvres, les dictatures survenues en Amérique latine. Nous comprenons la création de cette activité comme une réponse aux demandes institutionnelles, car d'une part, elle nomme son activité en suivant la même proposition des programmes d'enseignement et, d'une autre part, l'idée du diaporama, suit la même logique que les diaporamas présentés dans les manuels scolaires. De cette manière, il est possible de penser que la prolongation manifestée par Claire de l'aire intermédiaire d'expérience, est celle de préserver la même aire médiatrice qu'elle a éprouvée lors de sa formation à l'enseignement de la langue espagnole. Elle cherche trouver chez ses élèves, la même attitude qu'elle a éprouvée lorsqu'elle a eu accès à l'étude de ces savoirs.

De plus, le rajout « Vérité » qu'elle réalise de la catégorie des contenus culturels présentée par les programmes d'enseignement « Mythes et Héros », révèle bien l'acte d'appropriation de l'enseignante quant aux prescriptions. Cependant, ce rajout représente aussi un passage de la continuité du premier rapport à l'objet savoir expérimenté par Claire, tout en créant une nouvelle manière d'aborder ces sujets culturels et d'inventer son rapport singulier à la réalité que ces contenus véhiculent.

Par ailleurs, nous avons aussi vu auparavant que l'activité du diaporama a pour finalité créer une culture commune. Ce processus créatif et culturel lui permet, par prolongation de cette aire intermédiaire, l'appartenance de la réalité intérieure, c'est-à-dire son rapport

singulier à l'objet savoir et de la réalité extérieure qui est partagée par le moyent de cette culture commune.

Le dernier discours manifestant cette prolongation d'aire intermédiaire est celui de Léa. Nous avons rendu compte qu'elle centre sa démarche pédagogique et didactique dans la continuité et dans la prolongation de cette aire intermédiaire d'expérience. Cette théorie est possible de la comprendre plus clairement dans deux moments de son discours.

Le premier correspond à l'explication que l'enseignante donne à son activité, que nous avons nommée : « La cours de magistraux ». Dans cette activité, la classe est divisée en deux groupes ; chaque groupe représente un camp idéologique concernant une dictature. Ainsi, un groupe développera des arguments à faveur à celle-ci et l'autre groupe présentera à la classe des arguments contre. Cette activité accomplit la fonction de « jeu symbolique » dans lequel les rôles de « gentil » et de « méchant » sont bien représentés. L'intention de Léa à faire débattre les élèves, en analysant tous les point de vue, montre bien le mal entendu de son but pédago-didactique. Elle articule cette activité en ayant pour finalité de représenter non seulement les deux camps d'un évènement si dramatique, mais aussi d'amener les élèves vers l'expérience d'illusion symbolique de ce qui peut être vivre dans un régime totalitaire. Cette expérience d'illusion orientée par Léa, ne cherche pas nécessairement une identification avec le camp des « gentils », sinon qu'au contraire, elle cherche aussi à comprendre le choix de ceux qui se sont placés dans le camp des « méchants ». De même, la maîtrise de ce jeu symbolique montre une prolongation de l'aire intermédiaire d'expérience. Sous cette dynamique, elle veut reproduire la même aire d'illusion créatrice que l'a accompagnée lors de l'appréhension du premier rapport à l'objet savoir, représentant dans le cas de cette enseignante, le régime franquiste.

Nous savons déjà que l'appréhension à ce contenu culturel a eu une vraie signification pour l'enseignante. L'appréhension de cet objet savoir s'est formé lorsqu'elle passait un séjour en Espagne au sein d'une famille espagnole. Nous savons aussi que cette famille expose presque toutes les postures politiques présentes en Espagne. Ainsi, le rapport que cette famille, notamment la mère, établit auprès des différentes opinions politiques, guide la dynamique que Léa veut reproduire au sein de l'activité du débat. L'importance que cette enseignante donne à la compréhension de cette réalité politico-sociale, est celle de le faire à travers de plusieurs points de vue, où l'acte du « méchant » devient plus tolérable, du moment où on comprend son point de vue et lorsqu'on se place symboliquement dans son rapport à la réalité.

Le second moment où il est possible d'apprécier cette prolongation de l'aire intermédiaire, c'est celui lorsque Léa oriente sa médiation pédago-didactique par moyen d'un diaporama, dans lequel elle introduit la compréhension de la Guerre civile en Espagne. Nous avons déjà pris connaissance que Léa manifeste une fonction maternelle de son enseignement, raison pour laquelle, il est possible observer que son rapport au savoir vient de sa propre construction au savoir, où le rôle féminin serait « le bon objet » et le rôle masculin « le mauvais objet ». Ainsi, elle expose l'intentionnalité d'instaurer au sein de ses activités, des valeurs symboliques, où la transmission des contenus culturels chargés de contenus violents, serait en désaccord avec l'image que cette enseignante a de son identité professionnelle, mais plus encore, ces contenus discordent avec ce relais d'illusion qu'elle veut élargir auprès de ces étudiants.

Ainsi, revenant à l'idée de Winnicott, lorsqu'il affirme que la capacité de la mère à instaurer un environnement propice pour son enfant, lui vient de manière naturelle. Elle comprend spontanément et par empathie ce qu'il le faut à l'enfant, ce qui est bon pour lui. En étant une mère « bonne », elle entretient une « illusion positive » vis-à-vis de l'enfant qui croit créer lui-même la réalité extérieure.

De plus, nous avons également pris connaissance que l'activité du diaporama exposait notamment des aspects biographiques de Carlos Saura et de Pablo Ruiz Picasso, tous les deux ayant eu un vécu générationnel affectif direct avec la Guerre civile et le franquisme en Espagne. D'ailleurs, nous savons aussi qu'elle focalise cette étude dans les déplacements que ces artistes ont dû faire pendant cette période. Ceci est aussi révélateur de cette aire Intermédiaire d'expérience, car nous avons pu rendre compte par la suite de l'entretien, que l'enseignante doit changer constamment d'établissement éducatif, à cause de son statut de remplaçante. Ainsi, nous constatons que la médiation qu'elle fait du rapport au savoir de ces évènements historiques, se construit en cherchant sa propre expérience et par l'évocation de souvenirs personnels ou familiaux. Ainsi, cette réflexion nous conduit à apercevoir les deux personnages comme en étant des « objets transitionnels » et l'activité du diaporama se présente comme une prolongation de l'aire intermédiaire d'expérience, où à travers de la création d'une illusion, elle peut mieux faire comprendre aux autres et sa propre réalité intérieure à travers des objets externes. De même, lors du diaporama, l'enseignante développe une seule réalité de la Guerre civile, ceci dans le but d'élargir la création de cette aire intermédiaire, mais en même temps, satisfaire reproduire dans cette aire, une certaine capacité de rêverie et de protection maternelle.

La théorie de Winnicott explique la manière dont le mode de présentation de l'objet par la mère en état de préoccupation maternelle, conduit le bébé à l'illusion qu'il crée de tout ce qu'il reçoit. La fonction de la mère est celle de maintenir, pour un temps, cette « l'illusion créatrice », permettant ainsi au bébé de créer tout ce qu'il trouve. Nous constatons, que l'action de Léa, par rapport à l'activité du diaporama est celle de création de cette « illusion », afin de présenter ces contenus culturels sous son propre registre de rapport à la réalité. Cependant, nous constatons également que la médiation de Léa est basée, dans un premier temps, sur le principe de créer un espace de protection maternelle, dans lequel elle adapte le savoir en le faisant plus tolérable pour ses élèves. Et dans un second temps, Léa s'en sert des personnages célèbres pour révéler la vérité. Nous remarquons que dans le début du diaporama, l'enseignante dévoile la vérité des évènements qui ont eu lieu durant la Guerre civile, mais dans la suite, elle dévoile la vérité de ce qui s'est passé en Bretagne lors de la Seconde Guerre Mondiale. Elle guide et élargie la réflexion à propos du vécu familial de chaque étudiant, pendant la période d'occupation. Elle utilise le diaporama comme aire d'accès à la réalité et vérité des familles des élèves, en laissant comprendre que le non déplacement des familles pendant cette période, sous entendait la coopération avec les allemands. Ceci, nous permet de faire l'hypothèse que le rapport au savoir de Léa quant à ces événements-là, a été forgé par le même sentiment qu'elle veut reproduire chez ses élèves, c'est-à-dire de protection maternelle, lorsqu'une vérité familiale douloureuse se dévoile. Ainsi, sous la logique de Winnicott, Léa transformera progressivement l'aire d'illusion en aire transitionnelle, en introduisant un rapport à la réalité singulier, où les objets transitionnels, tels que les personnages travaillés dans le diaporama, constituent une modalité de pensée er de reconnaissance et identification d'expérience. De même, Winnicott, affirme que cette modification peut avoir lieu si la mère est apte à sortir de l'état de préoccupation maternelle primaire, pour demeurer dès lors, une mère « juste assez bonne » ce qui permettra à l'enfant à passer d'elle. Nous constatons que cette dynamique guide aussi la médiation de Léa, en basant son but pédago-didactique sur la recherche de la réflexion critique de chaque étudiant a propos de ces sujets politico-sociaux.

En outre, nous avons compris que l'Aire intermédiaire d'expérience, rend possible que l'enfant rentre dans la distinction du Moi et du non-moi. De même, l'activité créatrice se prolonge dans l'illusion sous une autre forme dans l'aire transitionnelle. Cependant, cette activité continue dans la vie adulte de l'individu, car ce processus créatif continue dans un

nouvel espace qui sera, dans le cas de cette recherche culturel, où la médiation des contenus culturels se plonge dans cette zone intermédiaire.

Cette aire intermédiaire d'expérience, qui valide l'appartenance à la réalité intérieure ou extérieure (partagée), constitue la plus grande partie du vécu du petit enfant. Cependant, elle subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif. De même, aux jeux de Winnicott, chaque individu expérimente à sa façon tout à fait singulière, ces champs culturels et y traduit sa propre créativité, sans viser l'aboutissement nécessaire à une production artistique. Ainsi, la préséance de l'aire d'illusion créée par le couple-nourricier, sa transformation en aire transitionnelle, où règne l'ensemble des phénomènes et objets transitionnels support du jeu « se déployant librement », amènera plus tard à l'aire culturelle. Celle-ci perdurant dans la vie adulte, permet au sujet d'inventer son rapport singulier à la réalité. Donc, il est possible d'affirmer que dans la médiation des contenus culturels, se présente, d'une part, la création d'une zone ou espace intime que l'enseignant extériorise concernant sa propre expérience quant à l'objet savoir. Et, d'autre part, la médiation des contenus culturels est marquée par l'aire culturelle (les arts, la religion, la littérature, l'histoire, etc) qui déploie le professeur pour appréhender et faire appréhender la réalité.

### 9.3.1. Discours des enseignants, vers une dynamique de transfert et de contre-transfert

Sous la démarche clinique d'orientation psychanalytique qui a orienté notre travail de recherche, nous constatons que la dynamique de transfert et de contre-transfert a aussi guidé le discours des enseignants lors de l'entretien.

On prend connaissance, ainsi comme on l'avait mentionné ultérieurement, que la situation d'entretien est une situation où communiquent au moins deux personnes. Dans ce type d'interaction, on peut aisément objectiver la dimension discursive. Par contre, un certain nombre d'éléments restent moins mesurables, plus subjectifs, parfois imperceptibles, mais nous constatons, qu'ils influencent la conduite de l'entretient, l'appréhension du sujet et la relation entre la chercheuse et l'enseignant interviewé. Ces éléments renvoient à des mécanismes psychologiques conscients et inconscients qui sont à l'œuvre à un niveau tant intrasubjectif qu'intersubjectif.

Carl Rogers[300] affirme qu'un certain nombre de ces processus ont été décrits par la psychanalyse comme les notions de demande, de projection, de transfert, d'identification, de défenses ; d'autres concepts comme celui de l'empathie sont surtout issus des travaux psychologiques. Dans le sens présenté par Carl Rogers, nous constatons que la communication établie avec le professeur d'espagnol sur sa pratique enseignante lorsqu'il travaille autour des contenus culturels, présente également ces processus.

Dans un premier lieu, la demande se présente sous la forme de la question initiale, qui est la question fondamentale de la demande et qui guidera tout le discours de l'enseignant. Piera Aulagnier[301], oriente et articule la demande au processus identificatoire. Ainsi, par sa nature même, l'entretien clinique mobilise, de fait, la question fondamentale de la demande : Qui demande ? Quel est l'objet de la demande ? Qui peut recevoir cette demande ? Il s'agit donc de trois éléments indissociables et interdépendants. Le demandeur vient avec une souffrance, un désir d'être libéré de ses problèmes et il attribue un savoir et un pouvoir à celui qui est en situation professionnelle de répondre à une telle demande. Cependant, même si dans le cadre des entretiens menés dans ce travail de recherche, les enseignants n'ont pas été abordés de la même manière que dans une séance de psychanalyses, dans laquelle les demandeurs viennent avec un questionnement à résoudre, il nous a été possible de constater que leur manière d'accepter et d'exprimer leurs discours reflète ces prédispositions lors de la communication avec la chercheuse. C'est-à-dire que, dû au fait que je sois chilienne et que ma langue maternelle soit l'espagnol, les enseignants m'attribuent, en quelque sorte, un savoir et un vécu des contenus culturels dont on évoque dans cette recherche, une maîtrise de la langue espagnole et, du fait que je sois en train de préparer un doctorat, une connaissance théorique des prescriptions institutionnelles quant à l'enseignement et apprentissage de la langue espagnole au lycée en France. De ce fait, signale Carl Rogers, le clinicien se met au service du demandeur, que dans notre cas serait l'enseignant interviewé. Il propose ses compétences, son savoir-faire et une certaine technicité. Mais c'est à travers l'objet de la demande que les deux interlocuteurs se rencontrent. Hervé Bénony et Khadija Chahraoui[302], affirment que l'objet ne se définit et ne s'éprouve qu'à travers la réponse du clinicien ; et ce n'est que dans « l'après-coup» que le demandeur identifie plus précisément sa difficulté première à exprimer la singularité de sa demande. C'est ainsi que l'objet proposé par celui qui répond à la demande

---

[300] ROGERS Carl Ransom, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1966.
[301] AULAGNIER Piera, *Un interprète en quête de sens*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1986.
[302] BÉNONY Hervé et CHAHRAOUI Khadija, *op.cit.*

devient une source d'intérêt et d'identification pour le demandeur. Nous remarquons que lors de la présentation du questionnement principal, la plupart des enseignants interviewés ont insisté à répéter la question initiale en la reformulant à leur manière, afin que la chercheuse vérifie et confirme la bonne compréhension de celle-ci. Nous trouvons cette dynamique dans presque tous les entretiens. Comme par exemple, me début d'entretien de Pablo. Lorsqu'on lui pose la question initiale, il la reformule à deux reprises, afin de vérifier et d'avoir une acceptation et validation de son discours. De cette manière on peut entendre de propos type : *« Euh ça veut dire pourquoi j'aborde ce thème là ou comment comment comment je le fais d'accord [...]»*

Après de presque deux minutes d'explication de sa démarche et de ses choix quant aux documents à être travaillés en classe, Pablo revérifie l'attente de la question, afin de rassurer si son discours est suffisamment pertinent à la demande, ainsi on peut entendre : *«[...] ouais et je l'aborde comment? Donc, est-ce que tu veux que je te parle du processus d'enseignement ?»*

Suite à ces interrogatifs, la chercheuse donne une réponse désirant répondre plus sa méthodologie de recherche qu'à la rassurance de Pablo dans sa peur de ne pas savoir s'ajuster au thème proposé par la chercheuse et à s'ajuster au thème proposé. A ce titre, on peut écouter la réponse suivante:*«c'est comme tu veux, c'est vraiment comme ça te viens à l'esprit»*.

Ici, nous constatons que la réponse donnée par la chercheuse, n'a pas vraiment donné les orientations qui cherchait entendre Pablo pour mieux se situer dans la demande de l'entretien. Cependant, si pour Pablo cette réponse est loin d'être claire et précise, elle marque l'orientation avec laquelle il doit s'exprimer l'enseignant. Pablo a bien compris qu'il s'agit de s'exprimer de la manière la plus libre et spontanément possible, raison pour laquelle, avant de recommencer à raconter son agir professionnel, il confirme si son choix est encore pertinent à l'entretien. Ainsi, on peut entendre un discours type : *«Hum hum par exemple je ne sais pas/ je te dis juste de la séquence sur laquelle je travaille maintenant [...]»*. Ceci montre bien, que dans le cadre subjectif de la présentation de la demande, il y a des aprioris ; par exemple, dans le cas que nous sommes en train de citer, Pablo n'a pas vraiment l'habitude de parler librement « comme ça le vient à l'esprit » de sa pratique enseignante. Il est louable de constater que la crainte éprouvée par l'enseignant à ne pas savoir répondre à la demande, affirme l'idée qu'il a tendance à interpréter l'interrogation comme une mise en relief de la non-exhaustivité voire l'incomplétude de son discours. Il voit l'entretien et la chercheuse sous une visée inquisitrice.

Dans ce sens, la demande introduit une dynamique évidente dans la rencontre. Par exemple ; si le clinicien fonctionne comme un psychanalyste, alors l'attitude suspensive et de non-réponse à la demande génère une frustration qui fait naître un état de tension. Cependant, la satisfaction de la demande apaise cette tension et crée de nouveaux liens entre les sujets ; la situation déclenche alors des réactions diverses, révélatrices de la personnalité et du fonctionnement mental.

Par ailleurs, la présentation de la question initiale, guide le discours des enseignants, en évoquant des événements, relations, souvenirs, évocations, concentre des conflits encore vivaces et désagréables. On peut alors observer un glissement progressif où l'intérêt et l'attention se centrent sur un personnage extérieur non présent ou imaginaire, ou encore du passé. Cette dynamique est aussi orientée par un mécanisme de défense, car l'interviewé préfère centrer son discours sur un sujet externe et non sur le sujet lui-même.

### 9.3.2. La dynamique d'introjection dans le discours des enseignants.

L'introjection, se présente comme un mécanisme de défense du Moi, la projection se manifeste elle aussi sous différentes formes : projection de soi, de parties de soi, de ses souvenirs, de ses sensations, de ses émotions et de ses angoisses. Ainsi, la définition figurée de la projection est « mettre au-dehors ». Il s'agit d'un mouvement dynamique qui va du dedans vers le dehors. La localisation dans *l'espace* constitue le soubassement d'un certain nombre de définitions de la projection. Ainsi, la pensée consiste en que le sujet vit les expériences d'autrui comme similaires aux siennes ou attribue ses propres qualités, sentiments ou conduites aux objets du monde externe. En procédant ainsi « inconsciemment », il modifie l'objet, le monde, le dehors. Mais ce processus semblable à celui que Winnicott appela « identification projective », est celui d'attribution à autrui de particularités propres à soi s'accompagne d'un mouvement de méconnaissance conjointe de ses particularités (qualités, sentiments, désirs).

Au contraire de l'identification projective que nous avons travaillé antérieurement, la projection dont on fait ici allusion, se manifeste comme un mécanisme de défense contre des stimuli internes désagréables contre lesquels le sujet ne peut pas lutter ; il rejette alors cette partie «mauvaise» hors de lui. De même, l'expérience projective permet de se défendre contre de multiples angoisses.

Afin d'exemplifier un peu plus cette dynamique, nous revenons au discours de Léa, notamment au début de celui-ci. Ainsi, lorsqu'on lui a présenté la question initiale, on peut

entendre des propos type: *«Alors ce sont des sujets que je n'aime pas trop aborder en cours / mais en général puisque ça se fait plutôt au lycée de toute façon c'est pour aboutir à une tâche finale qui sera un débat entre les élèves ahh c'est plus simple que de leur demander un écrit là-dessus ou quelque chose c'est mieux qu'ils débâtent là-dessus comme les dictatures ils n'ont pas tellement conscience de ce qui s'est passé de ce que c'est en fait et ils auront du mal à comprendre»*

Si bien nous avons déjà abordé le discours de Léa lors de l'analyse des entretiens. Nonobstant, cette introduction à son discours est très révélatrice quant à cette dynamique d'introjection. Lorsqu'elle affirme son déplaisir à travailler ces contenus en classe, il nous paraît qu'il s'agit d'une évasive employée par l'enseignante, en ayant pour objectif de ne pas évoquer ces sujets lors de l'entretien. A la suite de son discours, elle projette cette négation aussi dans la perception que les étudiants peuvent avoir lors de l'étude de ces contenus, en affirmant leur manque de conscience et de compréhension face à ces événements. Cette attribution qu'elle lui donne aux élèves de ses propres angoisses et de ses propres particularités, va l'accompagner tout au long de son discours.

### 9.3.3. Le transfert

Le transfert est une transposition dans une relation donnée de modalités relationnelles inconscients et purement imaginaires, qui dépendent d'expériences infantiles. Dans la relation d'entretien clinique, le transfert joue un rôle très important. Ainsi, le clinicien ou le chercheur clinicien, peut être perçu comme un personnage protecteur et tout-puissant ou comme un rival. Ainsi, le demandeur sera attiré par la manière d'être au monde et par la personnalité avec laquelle il associée le clinicien, tandis que l'autre type de demandeur, le verra comme un rebuté. De plus, il est important de signaler que la relation de transfert qui se tisse entre le professeur questionné, est en fonction de la situation réelle, c'est-à-dire du contexte de la rencontre et des aspects qui correspondent à des modalités plutôt personnelles. Comme par exemple ; la structuration de sa personnalité et de ce qu'il apporte de son histoire, de son organisation mentale et de ses modes de relation passé, car son organisation mentale est dynamiquement liée à son histoire.

Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis[303], affirment que le transfert désigne donc en psychanalyse le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets

[303] LAPLANCHE Jean et PONTALIS Jean-Bertrand, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1967 (1984 pour la 8e éd.)

dans le cadre d'un certain type de relation et éminemment dans le cadre de la relation analytique. Il s'agit d'une répétition de prototypes infantiles vécus avec un sentiment d'actualité marqué. Pour compléter la définition de transfert, Sylvain Connac[304] mentionne que le transfert est une attitude inconsciente à projeter sur autrui des objets d'amour, qu'il nomme « transfert positif » ou d'haine « transfert négatif » qui ne lui appartiennent pas.

### 9.3.4. Le contre- transfert, une partie composante de l'analyse du discours enseignant.

Il est possible de comprendre le contre-transfert sous la perspective déployée par Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis, en le considérant comme l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci. Dans ce même sens, Marcel Postic[305] affirme que le contre-transfert peut être conçu comme un pare-excitation. Il peut être aussi bien antérieur aux sollicitations pulsionnelles révélées par le transfert que consécutif à celles-ci.

Ainsi, le contre-transfert est un terme qui désigne l'ensemble de réactions inconscientes du clinicien ou du chercheur clinicien, à l'égard de son interlocuteur et plus particulièrement au transfert de celui-ci. Dans ce sens, Freud[306], voyait le contre-transfert comme le résultat de l'influence du malade sur les sentiments inconscients du médecin. Pour Réginald Blancet[307], le contre-transfert subsume la totalité des sentiments que l'analyse éprouve envers le patient, puisque les émotions de l'analyse correspondent à sa perception inconsciente de l'inconscient du patient. L'émotion de l'analyse constitue, par conséquent, le lieu de l'inconscient du patient.

Pour la personne susceptible d'être la cible d'un transfert, un contre-transfert est une attitude inconsciente visant à y réagir soit par la mise en place de stratégies de protection (afin de ne pas le subir), soit par l'acceptation des élans affectifs. Le contre-transfert affirme Sylvain Connac[308], est du même ordre affectif que le transfert et ainsi, correspond plus à une demande qu'à une réponse.

En outre, le contre-transfert comporte deux dimensions : La première est formée par les réactions inconscientes de l'analyste en référence à sa problématique personnelle, c'est-à-

---

[304] CONNAC Sylvain, « Transfert et contre-transferts. Autres textes de praticiens ou chercheurs », *in* : icem34.fr. Consulté en février 2016.

[305] POSTIC Marcel, *La relation éducative*, Paris, PUF, 2001, p.242

[306] FREUD Sigmund (1913), *La technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1967.

[307] BLANCHET Réginald, *op.cit.*

[308] CONNAC Sylvain, *op.cit*

dire que le discours du sujet peut rappeler à l'analyste quelque chose que lui-même a vécu. Dans la deuxième dimension, le contre transfert devient un outil diagnostique ; dans ce cas, les réactions contre-transférentielles induites par le sujet chez l'analyste vont aider ce dernier à mieux comprendre son patient. Nous constatons que dans le cadre des entretiens conduites dans ce travail de recherche, la première dimension étant très présente influence d'une manière ou d'une autre, l'attention protée au discours de chaque professeur.

Fethi Benslama[309], nous préviens que l'étude du transfert et du contre-transfert se fait souvent de manière conventionnelle, car on parle de « transfert » chez le sujet et de « contre-transfert » chez le professionnel ou le chercheur. Cependant, Fethi Benslama affirme qu'autant le « transfert » et le contre-transfert sont aussi bien des deux côtés. Suivant cette perspective, Claudine Blanchard-Laville[310], affirme qu'au cours d'un entretien, chacun des interlocuteurs reçoit des impressions de l'autre, son apparence physique, ses regards, sa voix, ses gestes, ses mimiques, ainsi que de la situation d'entretien elle-même. Chacun des deux associe des idées, éprouve nécessairement des sentiments, positifs ou négatifs, attribue à l'autre des caractéristiques, des intentions, réelles ou imaginaires, et pas uniquement en réaction à ses comportements.

D'après cette théorisation concernant le transfert et le contre-transfert, nous rendons à la lumière que lors de l'entretien beaucoup de facteurs de transfert et de contre-transfert ont aussi orienté le discours des enseignants.

Dans un premier lieu, il semble pertinent signaler que le profil de la chercheuse, n'est pas indifférent aux professeurs interviewés. Ainsi, lorsqu'elle pose la question initiale, elle n'oriente pas seulement une réaction et des représentations chez les professeurs, mais aussi ses attentes, autres à celles explicitées dans la recherche. De cette manière, il semble pertinent d'affirmer que la chercheuse place ses attentes suivant des mécanismes psychologiques inconscients. Ces derniers, agissent à un niveau tant intrasubjectif qu'intersubjectif. De ce fait, lorsqu'elle mentionne le mot dictature, révolution et Guerre civile ; aussitôt les enseignants associent la chercheuse de nationalité chilienne aux événements passés au Chili lors du coup d'état et durant la dictature de Pinochet. Certains d'entre eux dû à leur vécu générationnel et à leur contact avec des exilés durant leurs années estudiantines, la placeront dans un vécu et

---

[309] BENSLAMA Fethi. « La question du contre-transfert dans la recherche », in REVAULT D'ALLONNES Claude et al., *La démarche clinique en Sciences humaines*, Paris, Dunod, 1989.

[310] BLANCHARD-LAVILLE Claudine (1999), *op.cit*.

dans un contexte historique précis, en la voyant, par exemple ; en tant que fille d'exilé ou même, de détenus disparus.

Cette charge affective détermine la première orientation donnée à leurs discours. De même, la chercheuse, oriente une opinion politique plus ou moins stéréotypée, dans laquelle l'hiérarchisation des valeurs est assez implicite pour tous les enseignants. Ainsi, donner une opinion tout en affirmant fortement la lutte pour la liberté (liberté de presse, d'opinion, de circulation, etc.) ou pour les droits de l'homme, fait partie de la structure première du discours des enseignants. En d'autres termes, les enseignants fixent, dans un premier temps, leur attention plutôt sur les attentes d'une chilienne qui a, peut-être eu un vécu douloureux étant toujours sensible que sur les attentes de la question initiale. Dans ce sens, il est possible de voir que quelques professeurs manient un sentiment d'empathie face à la chercheuse et à sa demande.

Sous cette dynamique, l'empathie peut être révisée sous la définition donnée par le dictionnaire de Doron[311], en la considérant comme ; « une intuition de ce qui se passe dans l'autre, sans oublier toutefois qu'on est soi-même, car dans ce cas il s'agirait d'identification ». Pour Carl Rogers[312], l'empathie consiste en saisir, avec autant d'exactitude que possible, les références internes et les composantes émotionnelles d'une personne et à les comprendre comme si on était cette autre personne. Elle est donc, la capacité à comprendre l'état mental d'autrui en s'identifiant transitoirement à lui. La notion d'empathie travaillée par ce chercheur, est liée à la notion de compréhension. Pour lui, comprendre l'autre n'est pas chose aisée, puisque selon notre première réaction à l'écoute de quelqu'un est de porter une évaluation, un jugement, plutôt que d'effectuer un effort de compréhension du sens véhiculé par ses paroles, comme par exemple : « c'est juste », « c'est stupide », « c'est anormal », « ce n'est pas raisonnable », « c'est faux », « ce n'est pas bien ». Ainsi, pour Carl Rogers, comprendre comporte un risque, la peur du changement, car si une personne comprend réellement à une autre, elle rentre dans son cadre de référence, et il se peut que cette compréhension lui fasse changer. Cependant, cette expérience peut, si on accepte son propre changement, être enrichissante et constituer une aide au changement du sujet.

Par ailleurs, il est possible de trouver deux dimensions de l'empathie : Une cognitive et l'autre affective. La première s'agit de tenter d'appréhender le contexte représentationnel du sujet et

---

[311] DORON Roland et PAROT Françoise, *Dictionnaire de psychologie*. Paris, PUF, 2011.
[312] ROGERS Carl, *op.cit*.

de comprendre son point de vue. La seconde, est nécessairement liée à la première, car elle s'agit de tenter de se représenter et de ressentir ce que le sujet ressent, sans pour autant partager ses croyances et ses sentiments. Pour Gérard Poussin[313], l'empathie représente donc un mécanisme psychologique constitué d'une oscillation permanente entre la différence et la similitude. Dans ce sens, Daniel Widlöcher[314], affirme que l'empathie n'est pas de la sympathie, car il ne s'agit pas de partager un sentiment ou une croyance mais plutôt de se représenter les sentiments, les désirs et les croyances d'autrui.

Grâce à ce point théorique, il est louable de constater que Claire manifeste au tout début du discours, son travail et son initiative à préparer une séance autour de la dictature chilienne. Ainsi, on peut entendre du propos type : *« bon, ça tombe bien, car je commence justement de travailler avec les premiers donc deuxième année du lycée [...] »*

Suite aux réécoutes de son entretien, il est possible de rendre compte que son discours est marqué d'un sentiment d'empathie. Ceci est possible de le comprendre, puisque l'enseignante donne, presque de façon impulsive, une réponse pour satisfaire les attentes explicites et implicites de la chercheuse. Claire manifeste une capacité d'intuition pour comprendre ce qui se passe dans l'histoire personnelle de la chercheuse, associé aux événements historiques du Chili durant les années 70'. De cette façon, l'enseignante lie cette empathie aux pratiques pédagogiques qu'elle déploie afin de transmettre ces contenus historiques aux élèves. Raison pour laquelle, l'enseignante fait part de son projet pédagogique et didactique afin de traiter le coup d'état et la dictature d'Allende au sein de sa classe (C.10-36, annexes page). De plus, nous constatons que la manière d'exprimer ce projet est guidée également, par l'énumération des certains évènements ponctuels de ce moment historique. Par exemple : les réformes établies par Allende, son dernier discours, les bombardements à la Moneda (palais présidentiels) par les Forces de l'Aire, le suicide d'Allende, la prise au pouvoir de Pinochet, parmi d'autres. Nous remarquons que l'intention de Claire à manifester cette énumération est, d'une part à déclarer son sentiment de compréhension et d'empathie vis -à- vis du vécu personnelle de la chercheuse et, d'autre part, à lui montrer sa maîtrise et connaissances culturelles par rapport à ce sujet.

Afin de mieux rendre évident cette réflexion de sentiment d'empathie dans le rapport de transfert et de contre-transfert présent au sein de l'entretien, nous considérons pertinent de

---

[313] POUSSIN Gérard, *La pratique de l'entretien clinique*, Paris, Dunod, 4eme édition, 2012.
[314] WIDLÖCHER Daniel, « Affect et empathie », Paris, *Revue française de psychanalyse*, n° LXIII, 1999.

comparer l'empathie manifestée par Claire avec celle déclarée par Jean. Dans ce sens, dans le premier temps de l'entretien, l'enseignant expose son accord immédiat à évoquer ce qu'il fait dans sa pratique autour de ces contenus culturels. Ainsi, la réponse que Jean donne à la question initiale est: *« Ouais, ouais d'accord »*. Cette prédisposition peut être comprise comme en étant une sorte d'empathie non seulement vis- à-vis de la demande explicite de la chercheuse, mais aussi comme une réponse donnée afin de satisfaire le besoin de compréhension de son vécu personnel et générationnelle. Ce dernier est introjecté et soumis à un contexte historique précis. Dans ce sens, Jean évoque les classes dans lesquelles il introduit ces contenus, de même que les personnages et documents qu'il emploie pour leur médiation. Nous constatons que le début de son discours est centré sur sa pratique autour de la dictature au Chili. Les personnages qu'il expose en cours proviennent eux aussi d'un vécu direct de cet événement : Allende, Pinochet, Luis Sepúlveda, Victor Jara et le groupe de musique chilien Quilapayún, dont ses intégrants ont dû s'exiler suite à la dictature, sont pour l'enseignant les principaux vecteurs de ce discours culturel. De plus, il mentionne J.11-18, pour exemplifier son rapport à la dictature chilienne, le travail qu'il a réalisé autour du coup d'état commandé par Pinochet le 11 de septembre de 1973, tout en le relationnant aux attentats terroristes du 11 septembre de 2011 aux Etats-Unis. Ce choix didactique, nous a permis observer auparavant que le rapport au savoir de Jean était guidé par le désir d'un savoir journalistique. Cependant, le fait d'évoquer au tout début de l'entretien, son travail réalisé autour de la dictature chilienne, démontre bien ce rapport d'empathie dont on fait ici allusion.

Par ailleurs, Jean parle (J. 6-24) du mouvement politico-social chilien U.P (Unité Populaire) qui a conduit Allende au pouvoir en 1970. Il fait mention aussi à son expérience universitaire lors de la rencontre des certains étudiants exilés. Ces derniers provenant majoritairement de l'exil chilien et argentin.

Dans un autre sens, le sentiment d'empathie éprouvé par certains des enseignants interviewés, peut aussi être liée à un sentiment d'identification. Ainsi, quelques enseignants interrogés manifestent cette identification par rapport à la chercheuse et par rapport à tout ce qu'elle pourrait incarner ; l'accomplissement frustré d'un rêve de lutte sociale et politique, une enfance difficile sous la dictature de Pinochet, l'exil, la reconnaissance des certains codes culturels liés aux artistes et à des événements sociales et culturels, entre autres.

Selon Freud[315], l'identification peut être appréciée sous trois aspects. Tout d'abord, l'identification peut être vue comme la forme la plus originaire du lien affectif à un objet. Ensuite, elle devient, par voie régressive, le substitut d'un lien objectival libidinal, en quelque sorte par introjection de l'objet dans le moi. Et finalement, l'identification peut naître chaque fois qu'est perçue à nouveau une certaine communauté avec une personne qui n'est pas un objet des pulsions sexuelles. D'après Freud, plus cette communauté est significative, plus cette identification partielle doit pouvoir réussir et correspondre ainsi au début d'un nouveau lien.

Dans l'identification, il s'agit donc de se laisser aller à sentir ce que pense le sujet. Mais il ne s'agit pas d'une identification active du type « Que ferais-je à sa place ? » mais plutôt d'une tentative de « ressentir intuitivement sa sensibilité », c'est-à-dire d'imaginer ce que serait possible à faire pour répondre aux attentes de la chercheuse, dans le cas de ce travail de recherche. Dans ce sens, la chercheuse manifeste un rapport spécifique à la langue espagnole et plus encore, à la langue espagnole contextualisé à un vécu historique déterminé. De ce fait, les enseignants s'identifient à une série de valeurs et des idées relevant un point de vue politique et leur perception vis-à-vis de ce point de vue.

C'est aussi dans ce cadre d'identification qu'il est possible d'apprécier la première partie du discours de Léa : *« Alors ces sont des sujets que je n'aime pas trop aborder en cours »* L.1. Nous avons avancé antérieurement la théorie d'un rapport au savoir maternelle qui guidait la médiation de cette professionnelle. Cependant, elle peut être aussi analysé sous l'angle d'identification d'un vécu qu'elle interprète chez la chercheuse. Dans ce sens, nous comprenons la réaction première de Léa, comme une revendication à ne pas vouloir s'identifier à un vécu douloureux qu'elle distingue symboliquement chez son interlocutrice. C'est dans ce sens-là, qu'il est possible d'affirmer que l'enseignante s'est tout d'abord reconnue dans les aspects le plus durs des conséquences d'un régiment totalitaire. Elle affirme (L. 4-7) également le manque de conscience, compréhension et d'empathie manifesté par les étudiants vis-à-vis d'une passé qui est difficile à assimiler et à accepter. De même, elle projette son propre vécu dans l'expérience qu'elle admet possiblement avoir vécu la chercheuse. De même, tel comme on l'avait signalé ultérieurement dans la partie dédiée à l'analyse du discours de Léa, son statut professionnel l'a amenée à réaliser beaucoup de déplacements, raison pour laquelle elle réalise une médiation de la Guerre civile et du

[315] FREUD Sigmund (1921), « Psychologie des foules et analyse du moi », in *Essais de la psychanalyse*, Paris, Payot, 1985.

Franquisme autour de cette caractéristique. Mais, aussi le fait de centrer sa pratique sur l'action de déplacement et de lui donner une importance majeure au tout début de l'entretien, lorsqu'elle mentionne la dictature chilienne, nous laisse entrevoir cette articulation d'identification, dans laquelle sortent à flot les aspects inconscients de l'histoire personnelle de l'enseignante et de les reconnaitre chez l'autre.

Suivant la même dynamique d'identification dans cette théorie des éléments transférentiels et contre-transférentiels au sein de la communication enseignant-chercheur, il semble pertinent de susciter l'intérêt à la première partie du discours d'Isabelle. Du moment où on lui pose la question initiale, elle affirme que les contenus culturels évoquant la dictature chilienne ont laissé d'être préconisés par les programmes d'enseignement et par les manuels scolaires. De cette manière on peut entendre le propos suivant : *« Maintenant, on enseigne de moins en moins la dictature de franco et les dictatures d'Amérique-latine ; c'est plus celle du Chili ou de l'Argentine. C'est un peu passé à l'axe. Avant on travaillait beaucoup dessus sur le côté Allende, sur la grève de camionneurs, sur les disparus en Argentine on parlait énormément, il y avait énormément de textes pour parler et maintenant de moins en moins. »* Dans cet extrait d'entretien, nous constatons au premier regard et en relation aux réponses données par les autres enseignants, un certain manque d'empathie ou indifférence, car son début de discours ne cherche pas à donner une réponse satisfactoire à la demande de la chercheuse. Cependant, grâce à la vision ici travaillée d'identification, nous pouvons rendre compte que l'enseignante s'identifie à la quête explicitée par la chercheuse. Cette dynamique d'identification est louable de l'observer lorsque l'enseignante explique le travail imposé par les programmes d'enseignement et, par conséquent, le manque d'approfondissement quant au traitement de la dictature franquiste, chilienne et argentine. Le fait d'évoquer avec un certain regret les nouvelles prescriptions institutionnelles, nous permet de comprendre qu'Isabelle manifeste un mécontentement de son agir professionnel, car elle se trouve dans l'empêchement imposé par ces politiques éducatives d'élargir en cours de langue la médiation de ces contenus culturels explicités par la chercheuse. Nous constatons en même temps, un sentiment de nostalgie quant à l'évolution de sa pratique enseignante. Ainsi, du moment où Isabelle affirme qu'avant elle travaillait beaucoup plus autour d'Allende, de la lutte sociale, du coup d'état, de la dictature de Pinochet, entre autres ; elle manifeste un mécanisme d'identification et de reconnaissance des valeurs qu'elle distingue chez la chercheuse et la manifestation d'une rébellion contre les nouvelles prescriptions qui l'empêchent donc de manifester librement son rapport au savoir quant à ces contenus culturels.

Par ailleurs, nous constatons que dans les deux exemples que nous évoquons, l'identification ressentie n'est pas la même. Dans le premier cas, Léa s'identifie à la souffrance provoquée par un vécu douloureux qu'elle admet chez la chercheuse, mais aussi chez les personnages qu'elle présente dans le diaporama. Elle relie le vécu de son interlocutrice, celui des personnages à sa propre expérience. Ainsi, nous pouvons avancer l'hypothèse que l'évocation première de sa pratique enseignante, lors de la médiation des contenus culturels est principalement orientée par ce sentiment de souffrance.

Dans le deuxième cas, Isabelle s'identifie à la lutte sociale et politique qu'elle voit représentée chez la chercheuse. Raison pour laquelle, lorsqu'elle manifeste la négative première à la demande, elle ne fait que déclarer une identification de reconnaissance et d'acceptation des idéologies présentes dans les événements évoqués dans la question initiale. Il est possible de comprendre le début de son discours, comme une identification de la lutte contre l'injustice et la censure qu'elle ressent à cause de la posture des nouveaux programmes et manuels d'enseignement, ainsi que par faute d'une société qui n'est plus réceptive à entamer des questionnements plus profonds à propos des problèmes sociétal actuels. D'ailleurs, le fait d'affirmer *« Maintenant, on enseigne de moins en moins la dictature de franco et les dictatures d'Amérique latine […] »* Nous amène à cette compréhension. De même, l'adverbe *« maintenant »* sous-entend une comparaison à l'adverbe *« avant »* ; ce que permet d'entrevoir que l'identification manifestée par Isabelle vient d'un rapport au savoir surgit dans une période où les contestations sociales étaient beaucoup plus fortes. Nous savons, que l'engagement politique et social contre les dictatures s'est manifesté très fortement dans les pays européens, notamment en France, dans les années 70', 80' et 90' ; raison pour laquelle, il semble louable d'affirmer que la différence d'identification manifestée par les deux enseignantes, est aussi dû à l'histoire personnelle de chacune, celle-ci soumise à un contexte social et politique générationnel. De ce fait, l'identification éprouvée vis-à-vis de la chercheuse est, en même temps, une opportunité pour manifester un rapport au savoir soumis à un vécu que s'approche ou pas à ce contexte d'appréhension de ces contenus culturels et de tout ce que la chercheuse représente par rapport à ce vécu personnel.

De plus, nous avons pu observer que l'articulation de l'analyse de type clinique, nous a conduit à nous questionner sur le rapport de transfert et de contre-transfert entre la chercheuse et l'enseignant. De ce fait, lorsque la demande précise l'action enseignante autour des contenus culturels, dont des objets de savoir ; tout rapport au discours et composantes de celui-ci deviennent plein d'affects. L'expression de l'enseignant manifeste non seulement la

relation singulière à l'objet savoir, mais aussi à toutes les formes qui pourraient, d'une manière ou d'une autre, réveiller les mécanismes psychologiques inconscients qui orientent la médiation d'un savoir. D'ailleurs, le rôle joué par la chercheuse peut aussi être aperçu comme un élément déclencheur d'évocations, identifications, projections d'un rapport personnel au savoir ayant pour but rendre en lumière la plupart des effets d'un transfert de savoirs.

# 10. Conclusions

Tout au long de ce travail de recherche nous avons amené une compréhension et une analyse des pratiques professionnelles des enseignants d'espagnol en France, ainsi que de leur manière singulière de construire leur rapport au savoir et leur identité professionnelle. Nous avons analysé les variantes présentes quant à la construction du rapport au savoir concernant la médiation des contenus culturels préconisés par les programmes d'enseignement-apprentissage de la langue espagnole au lycée. De cette manière, nous avons guidé une étude autour de l'enseignement, de l'action professorale et de la médiation des différentes révolutions et dictatures survenues en Amérique latine, ainsi que la Guerre Civile et le Franquisme en Espagne.

Nous avons constaté que les enseignants instaurent des règles d'actions reposantes sur l'opérationnalité et l'efficacité des gestes professionnels. Ces règles trouvent ses origines dans différentes sources ; telles que la formation professionnelle des enseignants, les programmes d'enseignement, les manuels scolaires, entre autres. Cependant, nous avons démontré que malgré les prescriptions institutionnelles et les orientations guidant une pratique professionnelle commune, chaque enseignant place, hiérarchie les savoirs et les choix didactiques en répondant à des représentations et à des identifications personnelles de son métier et, bien entendu, de son rapport au savoir. Ainsi, nous avons fait le constat tout au long de ce travail de recherche que les connaissances articulées par les enseignants dans leurs médiations dépassent l'ordre institutionnel et répondent à des aspects liés à leur histoire personnelle et aux premières expériences (socialisation primaire) éprouvées lors de la première prise de connaissance de ces événements-là. Dans ce sens-là, notre méthodologie de recherche avait pour but de répondre au questionnement du *désir* et du rapport aux contenus culturels en tant qu'objet de *désir* et de *souffrance*. Cette caractéristique, nous a laissé entrevoir les mécanismes de la construction au savoir et de sa médiation influencée par des facteurs conscients et inconscients relatifs à la personnalité et à l'histoire du sujet tels que ses fantasmes, les mécanismes de défense, les attentes, sa conception de la vie, ses rapports aux autres, l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres. Pour ce fait, nous avons amené une démarche de recueil de discours et une analyse en respectant le plus possible la méthodologie clinique, dans le but de pouvoir rendre en lumière les aspects inconscients les plus significatifs manifestés par l'enseignant lors de son discours.

Par ailleurs, afin de conduire à bien une réflexion sur la médiation du rapport au savoir, nous avons réalisé une analyse des directives établies par les programmes d'enseignements et des plusieurs manuels scolaires de l'enseignement de l'espagnol au lycée en France. De ce fait, nous avons pu constater que les programmes d'enseignement ayant un discours idéologique et culturel, permettent à l'enseignant un choix assez large des sujets culturels sensibles à être abordés en cours de langue. Cependant, nous avons également constaté que l'enseignant oriente son enseignement en prenant plus en compte les contenus et les articulations proposés par les manuels scolaires que les instructions propres aux programmes. Ainsi, dans un premier regard, le choix didactique de la transmission et des médiations des contenus culturels repose sur le guidage du livre scolaire, qui est considéré comme en étant la manifestation directe des programmes d'enseignement. Ainsi, la forme qui prend la médiation de ces contenus, ainsi que les personnages que les enseignants présentent en cours, sont dans la plupart, évoqués dans les manuels scolaires. Dans ce sens, nous remarquons que la médiation réalisée autour d'un diaporama (dans le cas de Claire et Léa) reflète la même présentation que les manuels scolaires font des personnages ayant eu un vécu direct des événements historiques ici évoqués. Ce fait, laisse comprendre également deux aspects importants quant à l'orientation donnée par les manuels. La première démontre que les représentations articulées par les manuels scolaires, surgissent également d'un rapport au savoir et culturel énoncé par des écrivains, artistes, personnages politiques et sociaux ayant une reconnaissance sociale et culturelle de leurs œuvres et de leur engagement politique. La deuxième, laisse entrevoir que l'organisation faite par le manuel scolaire des documents, participe aussi à la construction des représentations et des identités des contenus culturels. Bien entendu, le choix développé par les manuels d'enseignement représente un système d'hiérarchisation répondant aussi bien aux demandes institutionnelles qu'à une stratégie d'éditorial. Cependant, grâce à nos analyses, nous avons pu constater que les représentations et les articulations des identités travaillées dans les manuels, entrent en confrontation avec le rapport au savoir et la construction d'identités propres à l'enseignant. Ainsi, nous avons vérifié que la médiation des contenus culturels au sein de la classe est pleine de symbolisme et de représentations personnelles et professionnelles ancrées dans l'histoire intime et psychique de l'enseignant. C'est suivant cette dynamique que nous avons orienté la compréhension du rapport au savoir comme un « objet », au sens psychanalytique du terme. Dans ce sens, nous l'avons pris en compte comme un support d'investissement affectif et pulsionnel.

De plus, le rapport que l'enseignant oriente autour de l'objet savoir est marqué par une dynamique de sublimation et de pulsion cherchant satisfaire le besoin de plaisir. Sous la perspective travaillée par les psychanalystes ; tels que Mélanie Klein, Winnicott, Bion, Freud, parmi d'autres, nous avons pu rendre compte que la construction du rapport au savoir est liée de manière directe à l'identification projective et à la valeur donnée à l'objet de « bon » et de « mauvais ». De ce fait, le faire professionnel et le rapport au savoir des événements culturels ici travaillés, relève du rapport à l'objet et à l'identification projective que ces contenus produisent chez l'enseignant. C'est donc, la relation intime entretenue entre le sujet et l'objet où les sentiments de désir, plaisir, souffrance, angoisse, entre autres, sont intériorisés. D'ailleurs, nous avons pu affirmer grâce aux analyses, que l'idée de « bon » et « mauvais » objet de savoir, oriente également le choix de l'enseignant par rapport à ce qui est « bon » ou « mauvais » à enseigner, et par conséquent ce qui est considéré comme un « bon » savoir et un autre « mauvais ». Cette appréciation a permis de visualiser plus clairement les rôles « maternelle » ou « paternelle » joués par les enseignants au sein du rapport de communication avec les élèves, les collègues et les parents. De même, nous avons également évoqué que le rapport au savoir mène aussi une projection de soi-même, ou celle d'une partie de ses propres pulsions ou sentiment sur autrui ou, bien entendu, sur l'objet savoir.

Par ailleurs, le sujet est repéré à partir d'une identité familiale et professionnelle. De ce fait, il même marqué par une histoire qui participe activement à la construction de son identité et de son rapport au savoir. Ainsi, chacun de ces éléments maintiennent entre eux, des rapports de l'ordre de la relation et des sentiments. Nous avons pu affirmer que le sujet déverse sur le savoir des sentiments positifs ou négatifs dont l'origine remonte à des événements de son histoire personnelle. L'enseignant a mémorisé des représentations de bons et de mauvais objets dans le vécu de ses relations à l'objet, et notamment au premier objet représenté par le sein maternel. Objet perçu comme bon ou mauvais d'après sa présence ou son absence. De ce fait, nous avons affirmé que le transfert occupe une place centrale en imprimant au rapport au savoir des sentiments ou des affects qui orientent d'une certaine manière sa destinée dans une dynamique pulsionnelle.

De plus, il a été possible d'observer que le niveau de motivation ou de démotivation à travailler ces contenus culturels, est guidé par un rapport au savoir provenant d'une identification projective. Dans ce sens, nous avons trouvé nécessaire d'affirmer que la transmission des valeurs transmît et hiérarchisées lors de la médiation d'un contenu culturel est mise à la volonté de l'enseignant, de même que l'élection du contenu culturel à être

travaillé en cours. Cependant, nous avons pu apprécier que l'enseignant mette en œuvre un ensemble de valeurs, à partir de cette idée d'identification projective. Ainsi, l'enseignant attribue à l'autre certaines de ses propres qualités. Nous avons travaillé l'idée que le professeur attache à l'objet savoir ses propres émotions, ses propres pensées, ses frustrations, ses satisfactions, ses sentiments, ses désirs, ses souffrances, entre autres. De ce fait, c'est par moyen de la projection que l'enseignant reprendra le savoir comme en étant un objet où ces sentiments manient sa perception de « bon » ou de « mauvais » objet. Sous cette réflexion, nous avons constaté que l'enseignant s'identifie ou se « desintifie » aux contenus culturels de la Guerre Civile, du Franquisme en Espagne et des Dictatures et Révolutions Latino-Américaines, mais aussi aux personnages célèbres apparus ou pas dans les manuels scolaires. Dans ce sens, nous avons pu avancer l'hypothèse que le savoir, la construction au savoir et sa médiation est hiérarchisée et articulée suivant une structuration inconsciente d'identification ou de « desidentification » projective.

En outre, nous avons également approfondi notre compréhension du rapport au savoir du professeur d'espagnol quant à la médiation des contenus culturels, dès la perspective travaillée par Winnicott de l'objet transitionnel. Ce regard, nous a permis d'avancer l'idée que le professeur, dans la nécessité d'appréhender la réalité évoquée par les événements historiques, s'approprie de l'objet savoir et le transforme en lui donnant une forme particulière et pour lui reconnaissable de son Moi interne. C'est dans ce sens, que l'objet transitionnel se matérialise afin de devenir l'intermédiaire entre le principe de plaisir et l'acceptation de la réalité. Autrement, dans le cas de l'objet savoir, celui-ci peut être réorienté, transféré à plusieurs contextes de médiation, tout en lui donnant des formes d'apparences différentes, mais toujours en projetant les aspects internes de Soi. D'ailleurs, nous avons constaté que l'enseignant d'espagnol intériorise et organise les savoirs suivant la même articulation qu'il a dû déployer pour affronter la séparation et la connaissance du premier objet « non-moi à moi ». De cette manière, la médiation conduite autour d'un contenu culturel peut avoir une forme didactique différente. Cependant, la transmission du savoir porte toujours les aspects transitionnels provenant de ce rapport premier entre l'individu et l'objet « non-moi à moi ». De même, nous avons fait le constat que l'intériorisation de l'objet savoir se fait par la capacité, qui a l'enseignant et les élèves, à créer, à imaginer, à inventer, à concevoir l'objet et à instaurer avec lui une relation de type affective. Dans ce sens, l'objet transitionnel permet à l'individu d'établir avec l'objet savoir, la capacité d'appréhender la réalité extérieure et de faire un pont avec la réalité extérieure.

En outre, grâce aux analyses, nous avons pu rendre compte que la médiation de l'objet savoir réalisée par l'enseignant d'espagnol au lycée eu sein de l'enseignement-apprentissage des contenus culturels est imprégnée la première expérience à l'objet savoir. Afin d'approfondir cette hypothèse, nous avons travaillé autour de la théorie d'aire intermédiaire d'expérience. Cette aire est considérée comme l'espace intime crée par l'individu l'aidant d'instaurer la relation entre lui et le monde, ainsi que son acceptation. Sous cette perspective, nous l'avons traité comme l'espace intime que l'enseignant recrée lorsqu'il médiatise, au sein de la classe ces contenus. Donc, nous l'avons évoqué comme l'espace déployé par l'enseignant afin d'extérioriser son expérience interne à l'objet savoir à enseigner.

Suivant cette logique de compréhension de la pratique enseignante et du rapport au savoir, nous avons postulé que ces sont les modalités individuelles du rapport personnel au savoir qui ont toujours été là dans l'histoire du développement psychique et social du sujet. De plus, la manière singulière et personnelle de traiter l'objet savoir dans un rapport tout aussi singulier, se manifeste comme en étant une héritière d'une histoire passée ancrée dans le psychisme et dans l'expérience sociale de l'enseignant. Ainsi, le contenu culturel choisi par le professeur s'inscrit dans cette histoire singulière. De plus, il se manifeste sous une forme transformée dans une destinée où la pulsion le conduit au gré des aléas d'un itinéraire personnel. Nous avons également aperçu que cette idée de transformation suggérée par le concept de sublimation s'incarne dans l'approche productive des effets du rapport au savoir. De même, la sublimation qui corresponde à l'une des destinées pulsionnelles, s'accorde au résultat obtenu sur l'objet à des fins et des valeurs socialement reconnues.

En outre, la démarche clinique quant au traitement et analyse des entretiens, nous a permis de déceler les traces de mécanismes psychiques inconscients qui agissent totalement dans l'action de l'enseignant. Cependant, les analyses que nous avons conduites, n'ont pas pour but d'élaborer un « savoir psychanalytique », ni imposer une pratique de l'interprétation. La psychanalyse vise à comprendre le comportement des enseignants au centre du processus d'enseignement-apprentissage des contenus culturels. Ainsi, elle offre la possibilité d'interroger ce qu'il a d'individuel dans son choix didactique, et à chercher la signification de leurs conduites. Dans ce sens, la démarche clinique s'attache à caractériser les aspects latents, non manifestes, des interactions, à saisir les signes occasionnels qui surgissent pour en dégager les désirs et souffrances du rapport et de la transmission au savoir.

## 10.1. Limites de la recherche

Marcel Postic[316] avertit qu'utiliser certains concepts freudiens pour analyser les mécanismes de la communication pédagogique demande quelques précautions. En effet, la situation pédagogique n'est pas semblable à la situation analytique. Sinon qu'elle est structurée en fonction d'un objectif, l'apprentissage, et des prescriptions qui règlementent les échanges. L'enseignant n'est pas seulement observateur, il est acteur, chargé de faire accomplir certaines tâches.

Dans le regard psychanalytique porté à ce travail de recherche, nous constatons que la subjectivité de la part des enseignants quant à son action professionnelle et celle manifestée par la chercheuse lors des analyses, peut être vue comme une limitation à la validation des résultats de ce travail de recherche. Cependant, quelques aspects observables lors de l'entretien reposent sur des éléments objectifs. Nous remarquons également que les facteurs de subjectivités, proviennent d'un pôle où il est question d'« implication » de part de la chercheuse et d'un autre où apparaissent, tel comme on l'a vu antérieurement, du mécanisme de « contre-transfert » de la chercheuse. Ainsi, les analyses de cette investigation diffèrent d'autres recherches effectuées dans la même perspective méthodologique. Ceci, dû, premièrement, à la manière de travailler cette subjectivité et de l'utiliser comme outil de connaissance[317] et deuxièmement, dans la façon de rendre plus ou moins visibles les éléments de ce travail, plus précisément les élaborations coexistantes entre la chercheuse, les enseignants interviewés et le savoir évoqué.

De plus, Georges Devereux[318] affirme que la seconde étape quant à la construction d'une science du comportement qui soit scientifique, consiste en l'étude de l'engagement personnel du savant dans son matériau ou dans ses recueils des données, et des déformations de la réalité qui résultent de ses réactions de « contre-transfert », car le plus grand obstacle à une sciences du comportement qui soit scientifique est le fait, mal exploité, que le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau auquel s'identifie. Cependant, le « contre-transfert » du chercheur, dans le cas qu'il soit connu et énoncé comme un outil nécessaire dans la perspective travaillée par Devereux, n'est pas toujours explicitement travaillé comme

---

[316] POSTIC Marcel, *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979.

[317] *In* BLANCHARD- LAVILLE Claudine, CHAUSSECOURTE Philippe, HATCHUEL Françoise, PECHBERTY Bernard. Recherche cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, Paris, *Revue française de pédagogie*, volume 151, 2005. pp. 111-162.

[318] DEVEREUX Georges, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1967.

un tel ou du moins si un tel travail existe, il n'est pas toujours visible. Dans le cas de ce travail de recherche, nous précisons que le rapport de contre-transfert est toujours présent de manière plus ou moins explicite, puisque le fait que la chercheuse de nationalité chilienne, interroge des enseignants à propos de leur médiation lors de la transmission des contenus culturels, tels que les dictatures et révolutions Latino-américaines et de la Guerre Civile et du Franquisme en Espagne, c'est manifester un rapport de contre-transfert qui a guidé l'objet de recherche et les avancées de cette investigation. De ce fait, le rapport de « contre-transfert » est à lire dans les avancées mêmes de la recherche.

Nous avons placé l'axe de l'interrogation codée par la psychologie clinique et l'intérêt à comprendre la construction du savoir sous un angle psychanalytique. Tous les deux dans une visée d'objectivation. Nonobstant, nous rendrons compte qu'une autre limite visible dans ce travail de recherche repose sur la validation des interprétations. Dans ce sens, nous remarquons que les interprétations que nous avons conduites, ne visent pas le vrai dans la situation, sinon que le sens potentiel et la valeur donnée aux contenus culturels et aux activités de chaque enseignant interviewé. Dans ce but, l'interprétation que nous avons réalisée a permis de dégager l'ensemble du contexte historique postérieur à l'action pédago-didactique. La notion d'après-coup est le fait qu'un événement passé, auquel du sens n'a pas été immédiatement accordé, peut devenir signifiant, rétrospectivement. C'est donc, grâce au retour réflexif sur l'ensemble des données recueillies qui permet de polariser la mise en sens. Cependant, il semble pertinent d'affirmer que cette polarisation n'est pas univoque, puisque ce que valide aussi l'interprétation clinique, c'est sans doute sa richesse potentielle en termes d'interprétations connexes.

## 10.2. Perspectives

Le but de ce travail de recherche est celui de constituer un savoir théorique de l'action enseignante, grâce aux expériences de ces pratiques comme condition préalable d'un certain désir de savoir et aux analyses réalisées auprès des enseignants, par rapport à leur perception et à la mise en valeur de leurs pratiques. Ainsi, nous avons vu que cet aspect est une condition indispensable d'une appropriation authentique d'un savoir et d'un pouvoir d'interprétation psychanalytique. Ainsi, cette recherche a permis d'éclaircir le dialogue intrapsychique entre l'enseignant et le savoir, ainsi que la médiation de celui-ci. De plus, il semble pertinent de mentionner que si l'enseignant ne se débarrasse pas de cette partie de lui-même en l'expulsant chez le savoir ou bien chez les élèves de manière intempestive et par conséquent, peu profitable à la rencontre didactique ; c'est grâce à un travail psychique approprié. De ce fait, ce travail de recherche fait un apport à la compréhension des dimensions du soi-enseignant reprises dans leurs valeurs identificatoires et projectives. De même, nous évoquons l'importance du narcissisme dans la professionnalité, comme une capacité de l'enseignant à se reconnaître inconsciemment, dans l'autre ou bien dans le savoir qu'il médiatise, dans l'écart ou la proximité avec la réalité psychique et sociale actuelle des élèves en relation au savoir à enseigner.

Cette investigation, à travers de l'étude effectuée auprès d'enseignants d'espagnol travaillant chacun dans un lycée public en France et en ayant un vécu générationnel différent par rapport aux contenus culturels visés dans cette recherche, a mis en valeur la distinction entre mécanismes de défenses ou de dégagement[319]. Ces mécanismes permettent aux enseignants de s'appuyer dans sa profession et de manière professionnelle sur des ressources psychiques internes et institutionnelles, sur des valeurs, permettant ainsi la sublimation de désir et de souffrance projetée dans le métier sur fond de conflits psychiques plus ou moins assumés.

Nous constatons également que la conception clinique d'orientation psychanalytique du rapport au savoir montre son intérêt en ce qu'elle permet de travailler sur des terrains autres que celui de l'enseignement de l'espagnol et de la transmission des contenus culturels. Tout en visant la compréhension de l'identité et la pratique professionnelle, les rapports aux autres ; ce que permet faire une connexion avec le contexte social et l'histoire du sujet. De ce

[319] LAGACHE Daniel. « La psychanalyse et la structure de la personnalité ». Paris, *La psychanalyse*, vol. 3, 1958, pp. 33-46.

fait, nous avons soulevé une série d'articulations identificatoires inconscientes, présentes dans la médiation d'un savoir spécifique. De même que le mécanisme de « contre-transfert » de l'enseignant, vis-à-vis du savoir et des élèves, qui prend une forme éducative pour devenir un initiateur d'objets de savoir. Dans ce sens, nous avons montré que l'enseignant oscille entre identification maternelle ou paternelle et d'une identification formée par l'enseignant à partir de la première représentation construite du savoir à enseigner et qui sera présentée dans le processus d'apprentissage pour mieux intégrer le nouveau savoir.

D'autre part nous suggérons que l'enseignant médiatise l'objet savoir en recréant une aire intermédiaire d'expérience où le savoir prend la forme d'objet transitionnel. Ainsi, nous avons avancé l'hypothèse que l'action professionnelle de l'enseignant d'espagnol au lycée dans la médiation des contenus culturels et de leurs choix, se fait tout d'abord, par la constitution d'une zone ou espace intime que l'enseignant extériorise en répondant à des mécanismes de sa propre expérience quant à l'objet savoir. Et, d'autre part, nous avons fait le constat que la médiation des contenus culturelles est aussi marquée par l'aire culturelle qui instaure l'enseignant pour appréhender et faire appréhender la réalité.

Nous observons également que l'objet transitionnel, prenant tout son symbolisme et rôle dans cette aire intermédiaire d'expérience, évoque l'idéalisation de Soi. De ce fait, nous constatons que l'objet transitionnel se matérialise en prenant une forme matérielle afin de devenir l'objet intermédiaire entre le principe de plaisir et l'acceptation de la réalité. L'objet transitionnel est donc, un objet marqué de caractéristiques provenant du sujet et souple, car il est possible qu'il soit intégré dans tous les contextes. Il est donc possible de vérifier grâces aux analyses, que l'objet savoir peut aussi être le protecteur des aspects internes du professeur.

Des prolongements de ce travail de recherche pourraient concerner la réflexion portée à l'étude des mécanismes conscients et inconscients de la pratique professionnelle des enseignants. Dans ce sens, cette recherche peut participer à dégager et à rendre plus visibles les aspects cachés et les représentations internes et externes liées à la construction des savoirs et à l'identité professionnelle. Ainsi, cette investigation contribue à la compréhension non seulement des pratiques professionnelles, construction identificatoire et le rapport au savoir des professeurs d'espagnol en France, sinon aussi ce travail peut donner quelques pistes pour la compréhension des éléments décideurs quant à la praxis des enseignants de toutes les disciplines confondues et de donner une vision projective des influences les plus importantes des gestes professionnels.

# Bibliographie


ALTET Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris, PUF, 1997.

ALTET Marguerite. *La formation des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris, PUF, 1994.

ARNOUX Dominique, *Mélanie Klein*, Paris, PUF, 1997.

ASTOLFI Jean-Pierre, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF éditeur, 2008.

AULAGNIER Piera, *Un interprète en quête de sens*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1986.

AUMONT Bernadette et MESNIER Pierre-Marie, *L'acte d'apprendre*. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, PUF, 1992.

AVANCINI Guy (préface), in *Médiation éducative et éducabilité cognitive*, Paris, Chronique sociale, 1996.

BARBIER Jean-Marie, « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », *in* BLANCHARD-LAVILLE Claudine et FABLET Dominique (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996

BARBIER Jean-Marie, *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences*, Paris, L'Harmattan, 2004.

BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1991.

BARTHES Roland, *Ecrivains, intellectuels, professeurs*, Paris, Tel Quel, 1972.

BEILLEROT Jacky, « Désir, Désir de savoir, Désir d'apprendre », in BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine et MOSCONI Nicole, *Pour une didactique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1999, pp. 51-74.

BEILLEROT Jacky, « Le rapport au savoir : une notion en formation », *in* J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard –Laville et N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Paris, Ed. Universitaires. 1989, pp. 165-202.

BEILLEROT Jacky, BOUILLET Alain, BLANCHARD-LAVILLE Claudine et MOSCONI Nicole, *Savoir et rapport au savoir*, Paris, Ed. Universitaires, 1989.

BÉLISLE Claire, « Méditations humaines et méditations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui », in BARBOT Marie-José et LANCIEN Thierry (dir.), *Médiation, médiatisation et apprentissages,* Paris, ENS éditions, 2003.

BÉNONY Hervé et CHAHRAOUI Khadija. *L'entretien clinique*, Paris, Editions Dunod, 1999

BENSLAMA Fethi « La question du contre-transfert dans la recherche », in REVAULT D'ALLONNES Claude et al., *La démarche clinique en Sciences humaines*, Paris, Dunod, 1989.

BENVENISTE Claire-Blanche, JEANJEAN Colette, *Le Français parlé*, Paris, Didier Erudition, 1987, 2ème édition 1988.

BEZILLE-LESQUOY Hélène, *L'autodidacte*, Paris, L'Harmattan. 2003.

BION Wilfred Ruprecht (1970), *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*, Paris, Payot. 1974.

BLANCHARD- LAVILLE Claudine, « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », Paris, *Revue française de pédagogie*, n° 127, 1999, pp. 9-22.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, CHAUSSECOURTE Philippe, HATCHUEL Françoise, PECHBERTY Bernard. « Recherche cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », Paris, *Revue française de pédagogie*, volume 151, 2005. pp. 111-162.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001.

BLANCHET Alain. *Dire et faire dire : l'entretien*, Paris, Masson/Armand Colin, 1997.

BLANCHET Réginald, « Transfert et contre-transfert » [en ligne] *pont-freudien.org/content/réginald-blanchet-transfert-et-contre-transfert* [consulté le 14 juillet de 2017].

BORNE Dominique rapporteur, *Le manuel scolaire*. Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie. Paris, IGEN, 1998.

BOUDIEU Pierre. *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers*, Paris, Editions Minuit, 1966

BOUTINET Jean-Pierre, « Pratique professionnelle », in BOUTINET Jean-Pierre, *L'ABC de la VAE*, Paris, éditions ERES, *Education- Formation*, 2009, pp. 176-178.

BRETON Philippe, *La tribu informatique : enquête sur une passion moderne*, Paris, Métailié, 1990.

BROUSSEAU Guy, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998.

BRUILLARD Éric, *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2005.

CARDINET Annie, *Pratiquer la médiation en pédagogie*, Paris, Dunod, 1995.

CHARLOT Bernard, « Dis-moi ce que tu apprends, je te dirai qui tu es », i*n Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir*, Paris, *Éducation permanente*, n° 47, 1979.

CHARLOT Bernard, « La signification du savoir dans la société d'aujourd'hui », Paris, *Educations*, n°1, déc. 1994.

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir*, Paris, Editions Anthropos, 1997.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth et ROCHEX Jean- Yves, *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*, Paris, Armand Collin, 1993.

CHEVALLARD Yves, « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une anthropologie », Paris, *Recherches en didactique des mathématiques*. Vol 12 ; n°1, 1992.

CHEVALLARD Yves « La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné », Paris, *Revue française de pédagogie*, Vol. 76, n°1, 1986.

CHILAND Colette. (dir.) (1983), *L'entretien clinique*, Paris, PUF, 3ème éd., 1989.

CHOLLER- MOCARU Carmen. Thèse Doctoral. *L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain : Analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques*, Avignon, Université d'Avignon et des pays de Vaucluse, 2011.

CHOPPIN Alain et CLINKSPOOR Martine, « Les manuels scolaires en France. Textes officiels. 1791-1992 » ; COPPIN Alain (dir.), Manuels Scolaires, Etats et Sociétés. XIXe- XX siècles, Histoire de l'Education, in *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Paris, Persée, vol. 51, n°2, 1996.

CIFALI Mireille, « Démarche clinique, formation et écriture ». Article dans un ouvrage collectif : Réfléchir sur la pratique, un levier pour la formation professionnelle des

enseignants, Bruxelles, De Broeck disponible : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/clinique.html. Consulté le 17 juillet 2017.

CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre- jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994.

CLOT Yves, Le travail comme source d'étonnement, 1993, disponible: http://multitudes.samizdat.net.net/Le-travail-comme-source-d . Consulté en juillet 2016.

CONNAC Sylvain, « Transfert et contre-transferts. Autres textes de praticiens ou chercheurs », disponible : icem34.fr. Consulté en février 2016.

DEVEREUX Georges, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1967.

DOREY Roger, *Le désir de savoir, nature et destins de la curiosité en psychanalyse*, Paris, Donoël, 1988.

DORON Roland et PAROT Françoise, *Dictionnaire de psychologie*. Paris, PUF, 2011.

DUBARD Claude et TRIPIER Pierre, *Sociologie de professions*, Paris, Armand Colin, 1998.

DUCHESNE Sophie, *Pratique de l'entretien dit non directif, Les méthodes au concret*, Paris, PUF, 2000.

DURKHEIM Emile (1911), Education et sociologie, Paris, PUF, Le sociologue, 1966.

FICHEZ Elisabeth, « La médiation au risque de l'industrialisation » in BARBOT Marie-José et CANTORRI Giovanni, *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, Paris, PUF, collection Education et formation, 1999.

FILLOUX Jean-Claude, « Psychanalyse et pédagogie : où : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique », Paris, *Revue Française de pédagogie*, n° 81, 1987.

FREUD Sigmund (1911), « Formulation sur les deux principes du cours des événements psychiques », in *Résultats, idées, problèmes*, Tome I (1890-1920), Paris, PUF, 1998.

FREUD Sigmund (1913), *La technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1967.

FREUD Sigmund (1915), *L'inconscient*. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2013.

FREUD Sigmund (1915), *Pulsion et Destins*, Paris, Editions Payot, 2012.

FREUD Sigmund (1919), *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, 1933.

FREUD Sigmund (1920), *Au delà du principe de plaisir*, Paris, Editions Payot, 2010.

FREUD Sigmund (1921), « Psychologie des foules et analyse du moi », in *Essais de la psychanalyse*, Paris, Payot, 1985.

FREUD Sigmund, *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris, Editions Gallimard, 1987.

GHIGLIONE Rodolphe et BLANCHET Alain, *Analyse de contenu et contenu d'analyses*, Paris, Dunod, 1991.

GIBELLO Bernard, *L'enfant à l'intelligence troublée*, Paris, Ed. Le Centurion, 1984.

GIORDAN André et DE VECCHI Gérard, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques*, Paris, Delachaux et Niestlé Neuchetel, 1987.

GOHIER Christiane, ANADÓN Marta, BOUCHARD Yvon, CHARBONNEAU Benoît et CHEVRIER Jacques « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », Paris, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, n° 1, 2001.

GORI Rolland et HOFMANN Christian, *la science au risque de la psychanalyse. Essai sur la propagande scientifique,* Toulouse, Érès, 1999.

HATCHUEL Françoise, *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, Editions la Découverte, 2007.

HERRERAS José Carlos, « La place de l'espagnol dans l'enseignement secondaire et supérieur en France », in *L'Enseignement de l'espagnol en France : réalités et perspectives*, Valence, Presses Universitaires de Valenciennes n° 27, 2008.

HOUSSAYE Jean, *Le triangle pédagogique, Les différentes facettes de la pédagogie*, Paris, ESF, 2014.

JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève, « médiation, médiatisation et apprentissages », in BARBOT Marie-José et LANCIEN Thierry, *Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages*, Lyon, *Notions en questions* n°7, ENS éditions, 2003.

KERBRAT-ORECCHIONI, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980.

KLEIN Mélanie (1921-1945), *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot. 1968.

KLEIN Mélanie (1949) , *La psychanalyse des enfants*, Paris, PUF, 1990.

KRINGER Miriam, *Los jóvenes de escaparelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*, La Plata, Edulp, 2010.

L'HARIDON Arlette, *Écart entre les finalités assignées et les représentations des professeurs : une approche par l'analyse croisée de discours de praticiens concernant l'enseignement de la technologie à l'école primaire en France*. Thèse doctorale, Université de Rouen, 2014.

LAGACHE Daniel. « La psychanalyse et la structure de la personnalité ». Paris, *La psychanalyse*, vol. 3, 1958.

LAMBRINE François « Approche clinique de l'improvisation dans la rencontre pédagogique », in BLANCHARD-LAVILLE et GEFFARD Patrick, *Processus inconscients et Pratiques enseignantes*, Paris, L'Harmattan, 2009.

LAPLANCHE Jean et PONTALIS Jean-Bertrand, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1967 (1984 pour la 8e éd.)

LATOUR Bruno et WOOLGAR Steve, *La vie de laboratoire*, Paris, La découverte, 1988.

LE FUSTEC Annie et SIVAN Pierre, « Lecture sans esquives, Le français aujourd'hui », Paris, Armand Colin, 2004/ 2 n° 145.

LEBRUN Johanne et NICOLOT Daniel (Dir.), « Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissage des élèves ». Paris, *Revue Sciences de l'Education*, volume 35 n° 2, 2009.

LEBRUN Johanne, « Des objectifs aux compétences : Quelles incidences sur les démarches d'enseignement- apprentissages des manuels scolaires en sciences humaines ? » Paris, *Revue Sciences de l'Education*, volume 35 n° 2, 2009.

LEBRUN Johanne, « Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'Université de Sherbrooke ». *in* Y. LENOIR, B. REY, G.-R. ROY et J. LEBRUN (Dir), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke, Québec, Editions de CRP, 2001.

LEGENDRE Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3ème éd). Paris : maison d'édition Guérin, 1999.

LENOIR Pascal, Vers la fin d'un démi-siècle d'« Ellipse méthodologique » en espagnol ?, *in L'Enseignement de l'espagnol en France : réalités et perspectives*, Valence, Presses Universitaires de Valenciennes, 2008.

LERBET-SÉRÉNI Frédérique et VIOLET Dominique, « Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n°128, Juil. -août- sept. 1999.

LEVINE Jacques, « L'entrée par la psychologie et la psychanalyse », Actes de colloque. *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, Université Lyon 2, 1994.

LINARD Monique, *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan, 1996.

MANNONI Octave, *Freud*, Paris, Le Seuil. 1968.

MARGOLINAS Claire et WOZNIAK Floriane, « Usage des manuels dans le travail de l'enseignant : l'enseignant de mathématiques à l'école primaire ». Paris, *Revue Sciences de l'Education*, volume 35 n°2, 2009.

MENDEL Gérard, *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*, Paris, Editions la Découverte, coll. « Textes à l'appui », 1998.

MENDEL, Gérard, *Le vouloir de création, autohistoire d'une oeuvre,* La Tour-d'Aigues, Editions de l'Aube. 1999.

MOEGLIN Pierre, *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

MOGIN-MARTIN Roselyne, « L'enseignement de la civilisation hispanique face aux nouvelles donnes politiques et sociales », Paris, *Les langues Modernes*, APLV,1997, n°4, *Politique*.

MOSCONI Nicole, « Famille et construction du rapport au savoir», in BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine et MOSCONI Nicole, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1999, pp. 99-118.

MOSCONI Nicole, « Relation d'objet et rapport au savoir » in BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine et MOSCONI Nicole, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1999, pp. 75-97.

MOSCONI Nicole, BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *Formes et Formations du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan, 1998.

NARCY-COMBES Marie-Françoise, *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*, Paris, Ellipse, 2005.

NASIO Juan David. *Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan*, Paris, Rivages, 1992.

NICLOT Daniel, « Et si les manuels scolaires étaient, par défaut, un outil de professionnalisation des enseignants ? » *in* BAILLAT Gilles, MARTIN Paul André et NICLOT Daniel (dir), *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec ? Rapport de recherches*, Reins : CMDP, 2003.

PERRENOUD Philippe, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur, 1995.

POSTIC Marcel, *La relation éducative*, Paris, PUF, 2001.

POUSSIN Gérard, *La pratique de l'entretien clinique*, Paris, Dunod, 4eme édition, 2012.

PUREN Christian, « L'explication de textes et l'approche communicative », i*n L'Enseignement de l'espagnol en France : réalités et perspectives*, Valenciennes, Presses Universitaires de Valenciennes n° 27, 2008.

PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1988.

PUREN Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994.

RAVEL Laetitia. Thèse doctorale. *Des programmes à la classe: Etude de la transposition didactique interne. Exemple de l'arithmétique en Terminale S spécialité mathématique*. Grenoble, Université Joseph Fourier, 2003.

RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Apprentissage, formation, psychologie cognitive. Paris, ESF, 1997.

REY Bernard, Manuels scolaires et dispositifs, in BEDARD Johanne, ABDELKRIM Hasni, GRENON Vincent et LEBURN Johanne (dir) , *Le matériel didactique et pédagogique soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2001.

RINAUDO Jean-Luc, *Des souris et des maîtres. Rapport à l'informatique des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2002.

ROGERS Carl Ransom, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1966.

ROMAN-RAMOS Valérie-Paule et EYMARD Chantal, « Rapport au savoir et formation », Paris, *Recherche et formation*, n°66, 2011.

RUIZ SILVA Alexander et PRADA LONDOÑO Manuel, *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires, Paidós, 2012.

SAMURÇAY Renan et PASTRÉ Pierre. (dir.). *Recherches en didactique professionnelle,* Toulouse, Octarès Editions, coll. « Travail & Activité humaine », 2004.

SARTRE Jean-Paul. *L'Etre et le Néant. Essaie d'ontologie phénoménologique*, Paris, Tel Galimard, 1943.

SILVESTRE D. et SILVESTRE M. « Le transfert », *in* MILLER G. (dir.), *Lacan*, Paris, Dunod, 1987.

SIX Jean-François, *Les médiateurs*. Paris, Éditions Cavalier bleu, 2003.

TARDE Gabriel, « L'opinion et la conversation », *Revue de Paris*, 15 août 1899 et 1er septembre 1899 ; réédité dans *L'opinion et la foule*, Paris, Alean, 1901.

TARDIF Maurice et LESSARD Claude, *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 1999.

TOCHON François V. « A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? », Paris, *Revue française de pédagogie*. Volume 86 N°1, 1989.

VERMERSCH Pierre, « Expliciter l'expérience », Paris, *Éducation permanente*, 1984.

VINATIER Isabelle et ALTET Marguerite (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Education », 2008.

WIDLÖCHER Daniel, « Affect et empathie », Paris, *Revue française de psychanalys*e, n° LXIII, 1999.

WINNICOTT Donald W (1958), *La capacité à être seul*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 2012.

WINNICOTT Donald W (1969), *Les objets transitionnels*, Paris, Éditions Payot & Rivages, 2010.

WINNICOTT Donald W. (1971), *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975.

WINNICOTT Donald*, Le bébé et sa mère*, Paris, Éditions Payot, 1992.

YELNIK Catherine, *L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation*. Paris, *Revue Recherche et Formation*, n° 50, 2005.

YINGER Robert. J. « Learning the language of practice », *Curriculum Inquiry*, vol.17, n°3, 1987.

## Manuels scolaires


Manuel scolaire *Díselo. Espagnol Seconde*, Paris, Hatier, 1995.

Manuel scolaire*, Tengo. Espagnol Seconde*, Paris, Delagrave,1997.

Manuel scolaire, *Continentes. Espagnol Seconde*, Paris, Didier, 1999.

Manuel scolaire*, Interlíneas. Espagnol Seconde,* Paris, Hachette éducation, 2001

Manuel scolaire*, Así es el mundo. Espagnol Seconde,* Paris, Belín, 2001.

Manuel scolaire*, ¡Anda!. Espagnol Seconde,* Paris, Nathan, 2001.

Manuel scolaire*, Nuevos Rumbos. Espagnol Seconde,* Paris, Didier, 2003.

Manuel scolaire*, Puerta del Sol. Espagnol Seconde,* Paris, Delagrave, 2004.

Manuel scolaire*, Enlaces Bordas. Espagnol Seconde*, Paris, 2004.

Manuel scolaire*, Ritmos. Espagnol Seconde*, Paris*,* Hachette éducation, 2004.

Manuel scolaire*, Cuenta conmigo. Espagnol Seconde,* Paris*,* Hatier, 2005.

Manuel scolaire*, Juntos. Espagnol Seconde,* Paris*,* Nathan, 2006.

Manuel scolaire, *¡Apúntate!. Espagnol Seconde,* Paris*,* Bordas, 2008.

Manuel scolaire*, Cuenta conmigo. Espagnol Seconde,* Paris*,* Hatier, 2008.

Manuel scolaire*, Cuenta conmigo. Espagnol Seconde,* Paris*,* Hatier,2009.

Manuel scolaire*, ¡A mí me encanta!. Espagnol Seconde,* Paris, Hachette éducation, 2009.

Manuel scolaire*, ¡Ahora sí!. Espagnol Seconde*, Paris*,* Hatier, 2010.

Manuel scolaire*, ¡Venga!. Espagnol Seconde*, Paris, Hachette, 2010.

Manuel scolaire*,¡Apúntate!. Espagnol Seconde,* Paris, Bordas, 2010.

Manuel scolaire*, Puerta del Sol. Espagnol Seconde*, Paris*,* Delagrave, 2010.

Manuel scolaire*,¡A mí me encanta!. Espagnol Seconde,* Paris*,* Hachette éducation, 2010.

Manuel scolaire*, Continentes*. Espagnol Première, Paris, Didier,1999.

Manuel scolaire*, Continentes. Espagnol Première*, Paris*,* Didier, 2002.

Manuel scolaire, *Interlíneas. Espagnol Première*, Paris, Hachette Éducation, 2002.

Manuel scolaire, *Conéctate. Espagnol Première,* Paris, Hatier, 2002.

Manuel scolaire, *Tengo. Espagnol Première,* Paris, Delagrave, 2002.

Manuel scolaire, *¡Anda!. Espagnol Première*, Paris, Nathan, 2002.

Manuel scolaire, *Así es el mundo. Espagnol Première*, Paris, Belin, 2004.

Manuel scolaire, *Nuevos Rumbos. Espagnol Première,* Paris, Didier, 2004.

Manuel scolaire, *Enlaces. Espagnol Première*, Paris, Bordas, 2005.

Manuel scolaire, *Ritmos. Espagnol Première,* Paris, Hachette Éducation, 2005.

Manuel scolaire, *Cuenta conmigo. Espagnol Première*, Paris, Hatier, 2006.

Manuel scolaire, *Juntos. Espagnol Première (toutes séries*), Paris, Nathan, 2007.

Manuel scolaire, *!Venga!. Espagnol Première (séries technologiques),* Paris, Hachette Éducation, 2007.

Manuel scolaire, *Enlaces. Espagnol Première*, Paris, Bordas, 2007.

Manuel scolaire, *!A mí me encanta!. Espagnol Première,* Paris, Hachette Éducation, 2010.

Manuel scolaire, *Nuevas Voces. Espagnol Première,* Paris, Didier, 2011.

Manuel scolaire, *Algo más. Espagnol Première,* Paris, Belin, 2011.

Manuel scolaire, *!Venga!. Espagnol Première (séries technologiques),* Paris, Hachette Éducation, 2011.

Manuel scolaire, *!Apúntate!. Espagnol Première,* Paris, Bordas, 2011.

Manuel scolaire, *Sol y Sombra. Espagnol Terminale et Premier Cycle de l'enseignement supérieur*, Paris, Bordas, 1970.

Manuel scolaire, *Gran Vía. Espagnol Terminale,* Paris, Didier,1998.

Manuel scolaire, *Continentes. Espagnol Terminale,* Paris, Didier, 2000.

Manuel scolaire, *Continentes. Espagnol Terminale*, Paris, Didier, 2003.

Manuel scolaire, *En primera línea. Espagnol Terminale (toutes les séries),* Paris, Hachette Éducation, 2003.

Manuel scolaire, *Conéctate. Espagnol Terminale,* Paris, Hatier, 2003.

Manuel scolaire*, ¡Anda!. Espagnol Terminale*, Paris*,* Nathan, 2003.

Manuel scolaire*, Así es el mundo. Espagnol Terminale,* Paris*,* Belin, 2003.

Manuel scolaire*, Tengo. Espagnol Terminale*, Paris*,* Delagrave, 2003.

Manuel scolaire, *Nuevos Rumbos. Espagnol Terminale*, Paris, Didier, 2005.

Manuel scolaire*, Enlaces. Espagnol Terminale,* Paris*,* Bordas, 2006.

Manuel scolaire*, Puerta del sol. Espagnol Terminale,* Paris*,* Delagrave, 2006.

Manuel scolaire*, Así es el mundo. Espagnol Terminale,* Paris*,* Belin, 2006.

Manuel scolaire*, Ritmo. Espagnol Terminale,* Paris*,* Hachette Éducation, 2006.

Manuel scolaire*, Cuenta conmigo. Espagnol Terminale,* Paris*,* Hatier, 2007.

*Manuel scolaire, !Venga !. Espagnol Terminale (série technologique), Paris,* Hachette Éducation, 2008.

## Références Institutionnelles

Instructions Officielles pour l'espagnol, classe de Seconde, BO hors- série n°7, 3 octobre 2012, disponible dans le site : http://www.education.gouv.fr. Consulté le 30 septembre 2013.

Instructions Officielles pour l'espagnol, classe Première, BO hors- série n° 9, 30 septembre, 2010. disponible dans le site : http://www.education.gouv.fr. Consulté le 30 septembre 2013

Instructions Officielles pour l'espagnol, classe de Terminale, BO hors-série n°9, 30 septembre 2010, disponible dans le site : http://www.education.gouv.fr. Consulté le 30 septembre 2013.

Instructions Officielles pour l'espagnol, classe de Seconde, BO hors-série n°7, du 3 octobre 2002, disponible dans le site : http://www.education.gouv.fr. Consulté le 30 septembre 2013

Instructions Officielles pour l'espagnol, classe de Première, BO hors-série n°7, du 28 août 2003, disponible dans le site : http://www.education.gouv.fr. Consulté le 30 septembre 2013.

Instructions Officielles pour l'espagnol, classe de Terminale, BO hors- série n°7, du 28 août 2003, disponible dans le site : http://www.education.gouv.fr. Consulté le 30 septembre 2013.

Instructions Officielles pour l'espagnol, classe de Première Générale et Technologique, BO hors- série n°6 du 29 août 2002, disponible dans le site : http://langues-vivantes.ac-amiens.fr/079-espagnol-programmes-des-classes-de-seconde-premiere-et.html Consulté le 30 septembre 2013.

Instructions Officielles pour l'espagnol, classe de Terminale des séries générales, BO hors-série n° 3 du 30 août 2002, disponible dans le site : http://www.education.gouv.fr. Consulté le 30 septembre 2013.

Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche, n° 25, 30/06/2016 et EURYDICE/ EUROSTAT (2012), *Les chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, Commission européenne, Bruxelles.

*Espagnol, objectifs, instructions, programmes, classes de première et terminale, toutes séries*. Arrêté du 25 avril 1988, Supplément au BO n°22 du 9 juin 1988.

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, disponible : < https://www.coe.int>.Consulté juillet 2013.

# Table de matières

**Introduction** ..... **6**

**Objet de recherche** ..... **6**

**Le questionnement** ..... **8**

**Motivations pour ce travail de recherche** ..... **12**

**1. Pratique professionnelle de l'enseignant** ..... **15**

**1.1. La pratique professionnelle** ..... **16**

**1.2. La pratique professionnelle des enseignants** ..... **19**

1.2.1. Les dimensions de la pratique professionnelle ..... 19

1.2.2. La pratique professionnelle des enseignants : une médiation ..... 27

1.2.3. Qu'est-ce que médiatiser? ..... 28

**1.3. La médiation pédagogique** ..... **30**

1.3.1. La médiation dans la dynamique enseignement-apprentissage ..... 30

1.3.2. La médiation technique ..... 32

1.3.3. La médiation humaine ..... 32

1.3.4. L'apprentissage à travers la médiation ..... 33

**2. L'enseignement de l'espagnol en France** ..... **35**

**2.1. Vers une évolution de l'enseignement de l'espagnol en France** ..... **36**

2.1.1. Vers les premières prescriptions institutionnelles de l'enseignement de l'espagnol en France. ..... 36

2.1.2. De la méthodologie active à nos jours ..... 41

**2.2. Evolution méthodologique de la pratique du professeur d'espagnol.** ..... **46**

**3. Vers une théorisation du rapport au savoir du professeur d'espagnol. 50**

**3.1. Contextualisation de la théorisation du rapport au savoir** ..... **51**

**3.2. Vers une définition du rapport au savoir.** ..... **54**

3.2.1. De la pratique enseignante à l'idée du rapport au savoir institutionnalisée. 54

3.2.2. De la pratique enseignante à l'idée du rapport au savoir-faire ..... 56

**4. La pratique enseignante. Un lien entre Savoir et psychanalyse** ..... **59**

**4.1. Vers une psychanalyse du rapport au savoir.** ..... **59**

4.1.1. Freud : le désir de savoir ..... 59
4.1.2. Bion : vers la capacité de pensée ..... 60
**4.2. L'identification projective dans la construction de savoir. ..... 62**
4.2.1. L'identification projective du professeur d'espagnol ..... 65
4.2.2. L'identification projective du professeur d'espagnol quand aux contenus culturels. 66
**4.3. Compréhension de l'objet transitionnel dans la construction du rapport au savoir. 69**
4.3.1. De l'objet transitionnel vers l'objet savoir. ..... 71
4.3.2. De l'aire intermédiaire d'expérience à la médiation de l'objet savoir. ..... 73
Deuxième Partie ..... **75**
**5. Analyses de la pratique enseignante. Un regard sur les prescriptions institutionnelles ..... 75**
**5.1. Une contextualisation pour l'analyse des programmes d'enseignement et des manuels scolaires d'espagnol au lycée. ..... 77**
**5.2. Une méthodologie adaptée pour l'analyse des programmes d'enseignement de l'espagnol au lycée. ..... 84**
5.2.1. Les contenus culturels en classe de Seconde générale et technologique. ..... 85
5.2.2. Les contenus culturels en classe de Première et en Terminale séries générales et technologiques. ..... 90
5.2.3. Les contenus culturels en Terminale séries générales et technologique. .. 101
**6. Analyse des manuels scolaires d'espagnol au lycée. Une articulation de la Guerre civile et du Franquisme en Espagne et des dictatures et révolutions en Amérique latine. ..... 109**
**6.1. Une méthodologie et éléments d'analyse du manuel scolaire d'espagnol au lycée. 110**
**6.2. Manuels scolaires d'espagnol en seconde. ..... 120**
6.2.1. La manifestation quantitative des contenus culturels dans les manuels scolaire de Seconde ..... 122
**6.3. Manuels scolaires d'espagnol en Première. ..... 127**
6.3.1. La manifestation quantitative des contenus culturels dans les manuels scolaires de Première. ..... 130
6.3.2. Manuels scolaires d'espagnol en Terminale. ..... 134
6.3.3. La manifestation quantitative des contenus culturels dans les manuels scolaires de Terminale. ..... 137

Troisième Partie: Analyse du discours des praticiens ..... **147**

**7. Méthodologie** ..... **147**

**7.1. Méthodologie clinique** ..... **147**

7.1.1. Vers l'entretien clinique. ..... 150

7.1.2. Vers une technique de l'entretien clinique. ..... 153

**7.2. Le choix d'un entretien clinique** ..... **154**

7.2.1. Corpus de l'entretien clinique non-directif ..... 155

7.2.2. Le cadre de l'entretien ..... 157

**7.3. Les éléments d'analyse d'entretien.** ..... **159**

7.3.1. La retranscription ..... 160

7.3.2. L'analyse du discours ..... 160

7.3.3. Vers un outil d'analyse du discours. ..... 162

7.3.4. Vers une organisation d'analyse ..... 162

**8. Analyse du discours des praticiens** ..... **164**

**8.1. Discours des professeurs ayant un vécu générationnel affectif « *externe ou indirect* »** **165**

8.1.1. Isabelle: Le refus des nouvelles prescriptions institutionnelles ..... 165

8.1.2. Jean : Un rapport au savoir journalistique et anecdotique ..... 177

**8.2. Discours des professeurs ayant un vécu générationnel *« interne ou direct ».*** **185**

8.2.1. Carlos : Entre la reconnaissance et l'institutionnalisation de ses savoirs.. 186

8.2.2. Pablo : Un rapport au savoir littéraire. ..... 198

**8.3. Discours des professeurs n'ayant aucun vécu générationnel affectif *« direct ou indirect »*.** ..... **214**

8.3.1. Claire : Un rapport de satisfaction et d'insécurité professionnelle ..... 215

8.3.2. Léa : Un rapport au savoir et des gestes professionnels maternelles ..... 234

**9. Interprétation globale** ..... **259**

**9.1. Vers le désir de la médiation de l'identification projective** ..... **261**

**9.2. Vers le désir de la médiation de l'objet transitionnel** ..... **265**

**9.3. La médiation des contenus culturels sous l'illusion d'une Aire intermédiaire d'expérience** ..... **270**

9.3.1. Discours des enseignants, vers une dynamique de transfert et de contre-transfert 280

9.3.2. La dynamique d'introjection dans le discours des enseignants. ..... 283

9.3.3. Le transfert ..... 284

9.3.4. Le contre- transfert, une partie composante de l'analyse du discours enseignant. 285

**10. Conclusions ..... 294**

**10.1. Limites de la recherche ..... 299**

**10.2. Perspectives ..... 301**

**Bibliographie ..... 303**

**Manuels scolaires ..... 313**

**Références Institutionnelles ..... 316**

Table de matières ..... **317**