

QUELLE PLACE POUR L'ENSEIGNANT ? PRÉCARITÉ SYMBOLIQUE, RECONNAISSANCE ET IDENTITÉ NARRATIVE¹

Caroline Fanizzi

Université de São Paulo

Département de Philosophie de l'Éducation et

Sciences de l'Éducation

caroline.fanizzi@usp.br

Résumé : La précarité à laquelle est soumis le métier enseignant constitue une condition largement attestée au Brésil. L'examen des discours sociomédiatiques, des données et des récits d'enseignants met au jour l'existence d'une forme de précarité irréductible à la seule précarité matérielle, que nous proposons de nommer précarité symbolique du métier enseignant. De manière générale, cette forme de précarité se manifeste dans les épisodes croissants de dévalorisation, de délégitimation et de désinvestissement de l'autorité de l'action et de l'énonciation enseignantes. Elle révèle un appauvrissement des récits et des représentations cultivés et transmis à propos des enseignants, ainsi que l'effacement de la place de ces sujets dans le tissu symbolique social. À la lumière d'écrits philosophiques et, en particulier, de la pensée de Paul Ricoeur, cet article se propose d'examiner la manière dont cette condition se constitue et affecte les enseignants ainsi que leur identité narrative.

Mots-clés : précarité symbolique ; métier enseignant ; souffrance enseignante ; identité narrative ; reconnaissance.

Abstract: The precariousness to which the teaching profession is subjected is a condition widely conveyed in our society. The examination of socio-media discourses, data and teaching narratives reveals the existence of a form of precariousness, irreducible to material precariousness, which we propose to name as symbolic precariousness of the teaching profession. In general, this form of precariousness manifests itself in the growing episodes of devaluation, delegitimization and de-authorization of the teaching action and enunciation. It reveals an impoverishment of the narratives and representations cultivated and transmitted about teachers. In the light of writings of philosophy and, in particular, of the thought of Paul Ricoeur, this article seeks to examine how this condition is constituted and affects the teachers and their narrative identity.

Keywords : symbolic precariousness; teaching profession; teaching suffering; narrative identity; recognition.

¹ Une version de cet article a été publiée en langue portugaise dans la revue *Pro-Posições*, de la Faculté d'Éducation de l'Université Estadual de Campinas (FE-UNICAMP).

Introduction

La précarité à laquelle est soumis le métier enseignant constitue une condition largement attestée au Brésil. Cette précarité se manifeste non seulement dans la dégradation des bâtiments scolaires, dans l'absence de ressources au sein des établissements et dans les bas salaires des enseignants, mais également dans le nombre élevé d'arrêts de travail liés à des troubles psychiques quotidiennement accordés aux enseignants de l'école primaire, ainsi que dans le sentiment d'insatisfaction, d'épuisement et de découragement rapporté par nombre d'entre eux. Ces manifestations, en raison de leur récurrence et de leur gravité, dessinent les contours de ce qui serait censé constituer « la condition enseignante » au Brésil : « 112 professeurs sont mis en arrêt de travail chaque jour à São Paulo pour des problèmes de santé mentale » (Jesus & Mello, 2023) ; « Bas salaires et absence de perspectives de carrière poussent des enseignants à abandonner la profession » (Jornal Hoje, 2023) ; « Un professeur agressé par des responsables d'élève dans une école du littoral de São Paulo » (GI Santos, 2024) ; tels sont quelques-uns des titres récemment publiés dans des quotidiens nationaux à grande diffusion.

En effet, la situation de précarité du métier enseignant au Brésil semble difficilement réfutable. Toutefois, face à cette attestation, nous nous demandons : de quelle précarité est-il question ?

Il existe une forme de précarité, plus aisément nommable et vérifiable, qui se matérialise dans des objets et des constructions dégradés, dans des ressources absentes ou insuffisantes. Nous lui réserverons, à titre d'exercice analytique, le nom de précarité matérielle. Nous parlons d'exercice analytique, car ce qui est ici distingué et nommé avec une certaine clarté nous affecte, dans l'expérience, de manière conjointe et articulée à d'autres dimensions de la précarisation. Bien qu'elle soit particulièrement pressante, la précarité du métier enseignant ne se restreint pas, comme nous le verrons, à cette dimension matérielle.

L'examen de récits d'enseignants, de discours sociomédiatiques, ainsi que de données et statistiques relatives à la condition des enseignants de l'école primaire au Brésil met au jour l'existence d'une autre forme de précarité qui, bien qu'opérant de manière incisive dans notre société, semble manquer d'une nomination et d'une mise en évidence adéquates pour pouvoir être soigneusement examinée. Au-delà de la précarité matérielle à laquelle est soumis le métier enseignant, une autre forme de précarité se révèle opérante qui, malgré

ses contours apparemment plus fugaces, affecte directement et profondément les sujets : *la précarité symbolique du métier enseignant* (Fanizzi, 2023).

La précarité symbolique du métier enseignant se manifeste dans des matérialités distinctes – plus ou moins subtiles – et, comme nous avons pu le vérifier dans des recherches antérieures, bien qu'elle soit vécue de manière singulière par les sujets, elle est énoncée par les enseignants à partir d'expériences et de perceptions partageant une série d'aspects communs. De manière générale, cette forme de précarité se manifeste dans les épisodes continus et croissants de violence, de dévalorisation, de délégitimation et de désinvestissement de l'autorité de l'action et de l'énonciation enseignantes. Elle concerne la manière dont les enseignants se perçoivent et sont perçus dans la société. Elle concerne les récits qu'ils racontent à leur propre sujet et ceux que nous racontons à leur propos. Elle est également liée à la place occupée par les enseignants dans l'imaginaire social, ainsi qu'à leur apparition et à leur reconnaissance dans l'espace public. Or, quelles figures, quels symboles, quelles histoires, quels souvenirs avons-nous soutenus et partagés à propos des enseignants ? Comme nous le verrons dans les sections suivantes, la précarité symbolique semble déclencher un appauvrissement des récits et des représentations que nous cultivons et transmettons à propos de l'enseignement, ainsi que de l'école et de l'expérience scolaire au sens plus large.

Si nous avançons l'hypothèse d'un appauvrissement progressif des récits, des symboles et des figures relatives à l'enseignement et à l'expérience scolaire dans notre imaginaire social, il nous paraît important de réfléchir à ce que ce processus laisserait derrière lui. Un vide ne reste pas assez longtemps dans le monde pour en faire partie. Cette absence semble céder la place à une autre forme d'opération intégratrice des vécus et des expériences d'un sujet, que nous pourrions nommer une *sentence* : une formulation concordante, univoque, à signification cristallisée, fabriquant des identifications. À la différence du récit, dont la fonction permet le tissage et le « re-tissage » des expériences d'une vie, la sentence opère comme si nous connaissions d'avance non seulement les épisodes intermédiaires qui la composent et la manière dont ils s'enchaînent, mais aussi – et surtout – sa dernière page.

À partir de ces propositions initiales, nous cherchons, à la lumière d'écrits philosophiques, et en particulier de la pensée de Paul Ricœur, à esquisser les contours de ce que nous nommons précarité symbolique du métier enseignant, afin de mieux comprendre la manière dont elle se constitue, opère et, en particulier, affecte les sujets.

Selon Ricœur (2005), nos capacités en tant qu'agents humains ne dépendent pas seulement d'un agent qui s'atteste comme quelqu'un de capable

– de dire, d’agir et de (se) raconter –, mais adressent à autrui une demande ; demande essentielle aux réflexions ici proposées sur la condition enseignante dans la société. Chaque action demande à autrui de lui attribuer un sens ; chaque action implique une demande de *reconnaissance*. De plus, affirme l’auteur, l’histoire d’une vie ne peut être racontée de manière isolée, séparée des multiples histoires racontées et re-racontées par d’autres sujets, ainsi que des grands récits issus de l’imaginaire social ; il n’y a pas de récit arraché au tissu inter-narratif (Ricœur, 2021) qui nous constitue comme humanité, comme êtres vivant avec les autres.

Ainsi, en considérant le tissu inter-narratif dans lequel se tisse le fil d’une existence, nous examinerons de quelle manière la condition de précarité du métier enseignant observée dans notre société affecte les enseignants dans la constitution de leur identité ou, comme le propose Ricœur (2013), de leur identité narrative. L’être humain, affirme Ricœur (2008b), « est un être qui se comprend en s’interprétant, et le mode sur la base duquel il s’interprète est le mode narratif » (p. 286). Que se produit-il, dès lors, si, à propos d’un groupe, d’un peuple ou, en l’occurrence, d’un métier, subsistent des sentences univoques, tandis que font défaut, dans l’imaginaire social, des récits, des symboles, des maîtres, des figures emblématiques et mémorables, dont l’équivocité symbolique rend possible pour les sujets de s’y reconnaître et, ainsi, de se raconter une histoire ? Que se passe-t-il s’il manque une place pour la singularité qui marque l’exercice du métier enseignant, pour la présence des enseignants dans les écoles en tant que sujets investis d’autorité et, encore, pour la dignité des expériences scolaires ? Nous examinerons ces questions dans les sections suivantes.

Qui est celui qui agit ? Reconnaissance et capacités de l’agent

Pour les êtres humains, vivre signifie toujours vivre parmi les humains (Arendt, 2005). Ce n’est qu’auprès des autres que devient possible notre apparition dans le monde comme êtres uniques et singuliers. En effet, notre existence, notre condition humaine, exige non seulement que nous soyons capables de l’attester individuellement, mais aussi qu’autrui la reconnaisse (Ricœur, 2005).

Devenir capable, être reconnu : tel est le titre que Ricœur a donné à la communication prononcée à l’occasion de la réception du prix Kluge, en 2005, aux États-Unis. Il y examine ce qu’il conçoit comme les capacités d’un agent humain et met en lumière, par le choix même du titre, le double aspect qui les constitue. Aux capacités que l’agent atteste de lui-même pour devenir capable –

de dire, d'agir et de (se) raconter – s'ajoute une demande ; une demande adressée à autrui pour que, à ce qui serait uniquement une condition personnelle, soit attribué un statut social (Ricoeur, 2005). Chacune des capacités d'un agent humain porte en elle un appel à l'autre, une exigence de témoins, une quête de reconnaissance. Que ce soit par la voie de la lutte ou à travers des expériences pacifiques (Ricoeur, 2004), notre apparition dans le monde, en tant que sujets singuliers, requiert ce geste qui s'étend d'autrui vers le soi.

Ainsi, à partir de Ricoeur (2005), il ne devient pas possible de penser le sujet, une énonciation ou le récit d'une vie de manière isolée : il existe, dans le monde humain, un tissu inter-narratif. L'histoire de chacun est toujours enchevêtrée dans l'histoire des autres : chacun de nous est un segment de l'histoire des autres. Eu égard à ce tissu qui nous constitue comme des êtres qui ne sont pas seulement dans le monde, mais du monde, le philosophe Alasdair MacIntyre (2001) suggère que nous ne puissions répondre à l'éventuelle question « que dois-je faire ? » qu'à condition de pouvoir répondre préalablement à cette autre : « de quelle histoire ou de quelles histoires fais-je partie ? ». Dans le prolongement de cette réflexion, il nous semble que nous serions capables d'esquisser une réponse à des questions telles que « qui suis-je ? » ou « qu'attends-je de ma vie et de mon métier ? », si nous sommes également capables, dans une certaine mesure, de répondre à la question : « quelle histoire ou quelles histoires sont enchevêtrées à la mienne ? ». Pour habiter le monde et lui donner sens, propose Jeanne Marie Gagnebin (2025), « le sujet doit oser inventer une histoire et oser la raconter. Son histoire, mais aussi celle de tous les hommes avant lui, et celles que nous nous racontons à nous-mêmes et aux autres ».

Une réponse narrative à l'identité

Or, quels seraient les contours d'une identité capable de répondre à la question du qui d'une action ? Désigner une identité stable, achevée et immuable au fil du temps nous paraît d'emblée insuffisant pour répondre à la question du qui. Une telle interrogation semble, au contraire, requérir une identité capable de demeurer ouverte aux affects de l'action, de l'énonciation, de l'expérience et, pourtant, de conserver quelque chose de permanent et de distinctif. Une identité qui ne peut être atteinte qu'en racontant l'histoire d'une vie (Ricoeur, 1985).

L'identité narrative, propose l'auteur, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie. Parce qu'elle supporte l'impermanence, l'identité narrative ne se constitue pas comme une identité stable et sans faille ;

elle ne cesse de se faire et de se défaire (Ricœur, 1985). De même qu'il est possible de composer « plusieurs intrigues au sujet des mêmes incidents (lesquels, du même coup, ne méritent plus d'être appelés les mêmes événements), de même il est toujours possible de tramer sur sa propre vie des intrigues différentes, voire opposées » (Ricœur, 1985, p. 358).

Ilaria Pirone (2025) souligne que Ricœur, dans son œuvre, dépasse une perspective narratologique et conduit la narration au-delà du périmètre littéraire, la faisant excéder son statut d'objet pour devenir une fonction. Par fonction narrative, on entend « le processus narratif qui, au-delà d'un style et de sa configuration comme récit, vectorise notre existence, en soutenant la construction d'une relation réflexive à soi, à autrui, au monde et au temps » (Pirone, 2025). Comme nous le verrons, c'est précisément cette fonction narrative qui semble être affectée lorsque les sujets sont soumis à une condition de précarité symbolique et d'appauvrissement narratif.

Parce qu'elle est enracinée dans le temps, dans les expériences, dans les activités d'examen, de réflexion et de pensée, la fonction narrative implique mouvement, tissage et, ainsi, supporte l'inachèvement, l'énigme. Elle supporte la réinterprétation incessante de notre identité à la lumière non seulement des expériences vécues dans la sphère individuelle, mais aussi des récits que notre culture nous propose (Ricœur, 2008a). Et nous touchons ici à un point essentiel de notre réflexion. Selon Ricœur (1997), dans l'opération par laquelle un sujet construit pour lui-même une identité, ou une identité narrative, il ne s'identifie pas seulement par une histoire, mais aussi à une histoire.

D'un côté, nous nous identifions en nous désignant nous-mêmes comme celui qui... parle, agit, se souvient, s'impute l'action, etc..., mais s'identifier, c'est aussi s'identifier à..., à des héros, des personnages emblématiques, des modèles et des maîtres, et aussi à des préceptes, des normes dont le champ s'étend des coutumes traditionnelles jusqu'aux paradigmes utopiques (Ricœur, 1997, n. p.).

Tous ces éléments qui émanent de l'imaginaire social, propose l'auteur, remodelent notre imaginaire personnel. Ainsi, la capacité personnelle de raconter ne se sépare jamais des formes narratives instituées dans une culture donnée : elle s'appuie sur des histoires déjà racontées qui « offrent à chacun des ressources de symbolisation qui l'aident à configurer et à refigurer sa propre vie » (Porée, 2013, p. 42). Il est toujours possible que, au contact d'un récit – qu'il s'agisse du récit d'une vie ou d'un récit fictionnel –, nous soyons capables de nous y reconnaître. Et plus encore, de ce mouvement de reconnaissance peut découler, comme le souligne Ricœur (2017, p. 165), le bénéfice d'apprendre à se raconter : « apprendre à se raconter, c'est aussi apprendre à se raconter autrement ».

Signalons ici cette particularité du récit, essentielle aux réflexions proposées : « se raconter autrement ». Un récit garde toujours une ouverture : il y a en lui un espace pour l'inconnu. Le récit comporte l'énigme, l'équivocité, l'espace pour la révélation de l'agent, pour l'émergence du sujet. C'est là que le déchiffrement, que l'interprétation du récit, produit quelque chose de nouveau. Si la lecture de récits, souligne Gagnebin (2025) à la lumière de Ricoeur, rend possible l'habitation de mondes qui nous sont étrangers, « raconter nous permet également de nous constituer comme sujets, sans avoir à nous fixer dans une identité unique, substantielle et paralysante ». Le récit de soi ne comporte pas seulement le connu et le familier, mais aussi l'étrange et l'étranger.

Peut-être est-ce quelque chose de cette discordance, imprévisibilité et même d'étrangeté qui fait défaut lorsque certains phénomènes et certains destins sont assumés comme évidents et inévitables. Évidence et inévitabilité qui abondent souvent dans les explications, les données, l'information et, comme nous le verrons, dans les sentences que nous construisons et partageons à propos de certains sujets et phénomènes.

Les trames de la précarité symbolique : qui est celui qui enseigne ?

« Le Brésil est dernier dans le classement sur le *prestige des enseignants*. »
Portal de Notícias Terra (Palhares, 2018).

Nous avons examiné jusqu'ici, à partir des écrits de Ricoeur, le mode réflexif par lequel l'apparition de l'agent advient dans le monde humain : à l'attestation, par l'agent, de ses capacités de dire, d'agir et de (se) raconter, s'ajoute la demande adressée à autrui de reconnaissance. Cette réflexivité, comme nous l'avons élucidée, est également présente dans la manière dont se constituent les récits du soi. Dans l'opération par laquelle un sujet configure son identité narrative, il ne s'identifie pas seulement au moyen d'une histoire, mais aussi à une histoire, dont les éléments émanent de l'imaginaire social et participent à la tessiture de notre imaginaire personnel.

Or, que semble-t-il émaner de notre imaginaire social à propos de l'enseignement, de l'école et même de l'expérience scolaire ? Quels récits, quelles figures, quels symboles, quels souvenirs avons-nous partagés et transmis à propos des enseignants ? Que se produit-il lorsque ces figures identificatoires font défaut ou deviennent précaires dans l'imaginaire social ? Lorsque manquent des personnages emblématiques, mémorables par leur singularité ? Et plus encore, lorsque les autres à qui nous adressons la demande de reconnaissance se font absents, lorsque quelque chose du monde semble, dans une certaine

mesure, s'évanouir ? Comment l'homme peut-il se sentir lui-même lorsque le monde disparaît² ?

Sur l'appauvrissement narratif : que racontons-nous à propos du métier enseignant ?

La condition que nous identifions et nommons ici précarité symbolique du métier enseignant, manifestée dans les épisodes continus et croissants de violence, de dévalorisation, de délégitimation et de désinvestissement de l'autorité de l'action et de l'énonciation enseignantes, semble déclencher un appauvrissement des récits que nous cultivons et partageons à propos de l'enseignement et, en particulier, du sujet qui donne vie à ce métier : l'enseignant. Qu'est-ce qui pourrait, dès lors, mobiliser un tel appauvrissement ?

Nous pourrions ajouter aux réflexions ici esquissées le contexte plus large de la société capitaliste moderne examiné par Walter Benjamin (2012, p. 213, notre traduction) dès le début du XXe siècle, époque où « les hommes capables de raconter comme il faut se font de plus en plus rares ». Une époque où « l'expérience est en baisse. Et tout indique qu'elle continue de tomber dans un gouffre sans fond ». Ou encore, en resserrant quelque peu les limites de notre perspective d'analyse, nous pourrions examiner la condition actuelle de précarité symbolique du métier enseignant et l'appauvrissement narratif qu'elle déclenche à partir du processus de dévalorisation que l'image sociale de l'école a subi au cours des dernières décennies au Brésil (Carvalho, 2023). Ayant perdu quelque chose de son « aura » d'institution émancipatrice par excellence, José Sergio Fonseca de Carvalho (2023) souligne que, à la fin des années 1960, divers aspects constitutifs de l'institution scolaire furent remis en question : l'autorité enseignante, les choix culturels cristallisés dans les programmes scolaires et la capacité même de l'école à répondre aux défis et aux espérances placés en elle. Ainsi, l'image sociale de l'école, propose l'auteur, « même encore aujourd'hui imprégnée d'une certaine noblesse résiduelle sortira des années 1960 et 1970 irréversiblement défigurée » (Carvalho, 2023). Il est certain que, face à cette nouvelle configuration de l'image sociale de l'école, la figure de l'enseignant s'en est trouvée elle aussi altérée.

² Especulações em torno da palavra homem, de Carlos Drummond de Andrade.

Au contexte plus large de la modernité signalé par Benjamin (2012) et à la dévalorisation subie par l'image sociale de l'école au cours des dernières décennies (Carvalho, 2023), nous proposons d'ajouter, pour examiner les questions relatives à la précarité symbolique et à l'appauvrissement narratif du métier enseignant, certains aspects qui semblent aujourd'hui marquer de manière impérieuse la condition enseignante au Brésil. *Celle-ci est forgée à partir de principes technicistes, impersonnels et productivistes qui suppriment de manière réitérée la singularité des enseignants, ce qui les constitue comme agents capables de dire, d'agir et de (se) raconter.*

L'enseignement, suggère Claudine Blanchard-Laville (2010), est un métier dans lequel le sujet qui professe est soumis à deux liens principaux : celui qui l'unit au savoir disciplinaire qu'il a choisi d'enseigner et celui qui l'unit à chacun des élèves et au groupe-classe. La manière dont ces liens sont tissés est absolument singulière pour chaque enseignant ; il n'est pas possible de la prescrire à partir d'évidences indiquant des formes plus ou moins adéquates de les nouer. La manière dont chaque enseignant trouve à tisser et articuler ces liens constitue une véritable empreinte psychique (Blanchard-Laville, 2010).

La tentative de suppression de la singularité des enseignants ou, encore, l'effacement de leur « empreinte psychique » s'opère à travers un processus multiforme qui met quotidiennement en œuvre les principes technicistes, impersonnels et productivistes. Ce processus se matérialise dans l'imposition de matériels rigides et standardisés, dans la tentative répétée et épuisante de contrôler l'action et l'énonciation des enseignants, dans le manque d'autonomie au sein des établissements et des salles de classe, dans l'excès de demandes bureaucratiques, dans les formulaires longs, impersonnels et restrictifs qu'ils doivent remplir concernant les élèves et leurs pratiques, ainsi que dans la prétention de réduire l'expérience scolaire à des indices opaques issus d'évaluations à grande échelle. Il est certain que les conditions de travail, souvent matériellement précaires, affectent profondément la manière dont les enseignants se sentent dans leur métier. Toutefois, lorsque nous pénétrons dans les écoles, nous constatons qu'une part centrale des plaintes exprimées par les enseignants est orientée vers la privation de l'exercice de ce qui les distingue en tant qu'agents ; en tant que sujets capables de dire, d'agir et de (se) raconter en leur propre nom face aux élèves, aux parents et responsables et, même, à la société en général (cf. Fanizzi, 2023).

L'imaginaire éducatif, marqué par des principes technicistes, impersonnels et productivistes, opère de manière à supprimer ce que l'on pourrait nommer la « personnalité des enseignants ». Ce que quelqu'un est, ce qu'il est, son identité de "personne", propose Hannah Arendt (2018), se révèle

aux autres à travers des actes et des paroles accomplis et prononcés dans un monde commun. Enracinés dans le sol de l'unicité et de la singularité, les actes et les paroles permettent à un agent de révéler activement son identité personnelle, elle aussi unique et singulière.

Des pratiques encloses dans le technicisme, l'impersonnalité et la productivité fragilisent les relations que l'enseignant établit avec lui-même et avec l'autre dans son métier. Par « autre », il faut entendre ici non seulement les élèves, mais également la discipline enseignée et le monde commun lui-même. L'enseignant ne se reconnaît plus dans sa pratique. Pris dans des questions de « comment faire » et de « pour quoi faire », il devient difficile de témoigner, dans sa pratique, « au nom de quoi et au nom de qui » il enseigne, au nom de quels principes il agit et professe. Voyant réduite la possibilité de choisir quelle part du monde et de l'héritage humain il souhaite préserver et transmettre aux élèves, il reste également peu de place pour l'activité de pensée. L'action perd ses racines et, à la limite, perd son caractère d'action. Elle se réduit à un comportement, au sens arendtien : prévisible, tranquilisé, déterminé et fonctionnel (Arendt, 2018). Elle se réduit à un comportement parce qu'à son origine il n'est plus possible de reconnaître « *quelqu'un* » (Arendt, 2018) ; il ne reste plus de sujet identifiable.

Si, comme le propose Sigmund Freud (1976, p. 286, notre traduction), « il est difficile de dire si ce qui a exercé sur nous la plus grande influence et a eu la plus grande importance fut notre préoccupation pour les sciences qui nous étaient enseignées ou la personnalité de nos maîtres ; si, pour beaucoup, les chemins des sciences ne passaient que par nos professeurs », que se passe-t-il lorsque nous fondons l'enseignement et l'expérience scolaire, de manière plus large, sur l'impersonnalité et la superfluité de ceux qui enseignent ? Dans l'acte d'éduquer, il ne devrait subsister aucune trace, aucun vestige de la singularité de celui qui enseigne, au nom de l'efficacité, de la productivité et de la standardisation. C'est précisément l'empreinte psychique dont parle Blanchard-Laville (2010) qui doit être balayée du sol scolaire. Or, si nous n'avons plus « *quelqu'un* », comment raconter des histoires ? À propos de qui raconter ?

Peut-être la soumission réitérée des enseignants à la condition de n'être « personne » (Arendt, 2018) constitue-t-elle une part importante de l'appauvrissement des récits que nous observons à leur propos dans notre société. En opérant ainsi, non seulement l'appauvrissement narratif semble découler de l'effacement des sujets dans leur singularité, mais l'inverse paraît également vrai. Lorsque les ressources de symbolisation issues des histoires déjà racontées s'épuisent, le récit de soi se trouve lui aussi menacé de vacuité : le sujet perd quelque chose de sa capacité à unifier, à configurer dans un récit le divers

de l'expérience (Porée, 2013). La fonction narrative se trouve alors profondément affectée dans la constitution de l'identité de ces sujets.

La fabrication de sentences

Or, qu'a donc laissé derrière lui l'appauvrissement perçu des récits relatifs à l'enseignement dans notre imaginaire social ? Ce mouvement semble céder la place à une autre forme d'opération intégratrice des vécus et des expériences, que nous proposons de nommer *sentence* : une formulation concordante, univoque, à signification cristallisée, fabriquant des identifications. À la différence du récit d'une vie, la sentence opère comme si nous connaissions d'avance non seulement les épisodes intermédiaires qui la composent et la manière dont ils s'enchaînent, mais aussi – et surtout – sa dernière page.

Il nous semble qu'à la place de personnages mémorables, d'intrigues, de métaphores, à la place de ressources symboliques pour le récit enseignant, notre imaginaire social se trouve saturé de présupposés, de données, de statistiques, d'informations qui, loin de servir au tissage de récits, servent à la fabrication de sentences. Sentences de violence, de découragement, d'épuisement et d'échec. Sentences de superfluité et d'indifférence, qui perçoivent l'enseignant comme simple exécutant de prescriptions techniques et méthodologiques, comme quelqu'un d'indifféremment substituable. Ce que ces sentences ont en commun est précisément l'absence du sujet. Elles objectivent, fabriquent des identifications, produisent des enfermements. Dans une sentence, il n'y a pas d'espace pour la réélaboration, mais pour la répétition.

Dans cette perspective, la sentence, à la différence du récit, est une formulation concordante, univoque, à signification cristallisée. Elle est réfractaire au sujet, au désir, à l'impondérable, au discordant. Elle est réfractaire à l'expérience. Tout y est supposé déjà su. Il lui manque la puissance fictionnelle, il lui manque l'équivocité symbolique, puisqu'elle conçoit le sujet comme une identité *idem*, toujours identique à soi-même. Une sentence concentre en elle « l'insistance à chercher notre prétendu soi-même toujours au même endroit » (De Lajonquière, 2022, p. 18). Dans une sentence, il n'y a pas reconnaissance, mais une forme d'identification qui emprisonne.

Si la moitié de l'art de raconter consiste à éviter les explications (Benjamin, 2012), dans une sentence tout est expliqué, connu et, fréquemment, « *evidence based* ». Elle ne permet pas, comme le récit, le changement, la mutabilité dans la cohésion d'une vie (Ricœur, 1985). Elle ne permet pas le faire et le défaire des points qui, tout au long d'une existence, modifient les

traits des dessins que nous faisons apparaître dans le tissu inter-narratif et donnent à voir notre existence.

Lors d'une récente expérience de formation d'enseignants du réseau municipal de São Paulo, une enseignante nous a adressé ces mots : « Aujourd'hui, je n'encourage plus personne à devenir enseignant. Avant, j'incitais même les jeunes, mais aujourd'hui, je sais déjà ce qui les attend ». Au Brésil, il est couramment utilisé dans les discours sociomédiatiques l'expression « Apagão de professores » pour faire référence à la pénurie croissante d'enseignants liée à la baisse des vocations et à l'abandon de la carrière par ceux et celles déjà en exercice. Selon le Censo da Educação Superior de 2022, élaboré par l'Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2024), la majorité des cursus de formation des enseignants présentent un taux d'abandon supérieur au taux moyen national – déjà élevé – des formations de premier cycle.

À la parole de cette enseignante, qui n'encourage plus personne à devenir enseignant, s'en ajoutent d'autres qui vont dans le même sens. Elles trouvent leur justification dans des données relatives au nombre d'enseignants éloignés des salles de classe en raison de souffrance psychique, dans des épisodes attestant la surveillance et la restriction imposées à la pratique enseignante et, surtout, dans la violence physique et psychologique infligée à de nombreux enseignants. Il n'est pas moins fréquent d'observer que les enseignants sont désignés comme des professionnels frappés d'incompétence et d'obsolescence, de frustration et de découragement. Ils et elles sont souvent perçus et représentés – par les élèves et par la société en général – comme des sujets présents dans la salle de classe faute d'autre option.

Ces discours et ces épisodes forgent et réitèrent les sentences que nous avons, en tant que société, fabriquées à propos des enseignants, rendant difficile pour eux et elles de raconter d'autres histoires à leur propre sujet. Mais ces sentences – dans leur forme restreinte et univoque – sont-elles réellement capables de dire quelque chose de l'expérience enseignante, ainsi que de l'expérience scolaire plus largement ? Même si elles ne disent qu'une part restreinte et limitée de l'expérience, leurs effets se font sentir. Si nous affirmons la superfluité future d'un sujet, si nous collons son destin à une sentence, il n'est certes pas nécessaire d'attendre demain. La superfluité, la maladie, l'échec envahissent aussi le présent. C'est en ce point qu'intervient ce que Ricoeur (2008b) nomme *l'élément projectif* du récit.

Quelques considérations finales

« Tu te frustres peu à peu, tu finis par te sentir vraiment comme un rien, tu te sens diminuer. Tu te regardes : qui es-tu ? Où est passée cette personne qui a lutté pour réaliser un rêve ? »

Alba – enseignante de Philosophie dans une école public de São Paulo

(Giammei & Pollo, 2019)

« Qui es-tu ? » – se demande l'enseignante Alba face aux circonstances et aux situations vécues dans son métier. Elle se sent constamment méprisée, « massacrée par le gouvernement, par la société, par les parents, par les élèves » (Giammei & Pollo, 2019). Comme nous l'avons souligné, la précarité matérielle et symbolique à laquelle est soumis le métier enseignant affecte profondément l'expérience des sujets et la manière dont ils se constituent dans leur métier. Cette condition produit des effets non seulement dans la relation que le sujet établit avec lui-même – tu te frustres peu à peu, tu en viens réellement à te sentir comme un rien, tu te sens diminuer – mais aussi dans la manière dont il se positionne face à l'autre, lançant les sujets dans une condition où l'expérience d'appartenance au monde commun est systématiquement vidée de son sens. Le soi leur manque, et l'autre également.

De la condition de précarité symbolique et de l'appauvrissement narratif qu'elle déclenche découle un effacement progressif de la place distinctive attribuée au professeur dans le tissu symbolique social ; une place à partir de laquelle le sujet peut apparaître dans le monde et être reconnu par les autres comme *quelqu'un*, comme un sujet dont on attend qu'il ajoute quelque chose de lui-même au monde. Privé de cette place symbolique, tout se passe comme si, parmi les personnages qui composent le récit raconté par et sur notre société, il n'y avait plus d'enseignant.

Les difficultés à entrer dans un ordre symbolique, un ordre de reconnaissance, à s'inscrire au sein d'un *nous* (Ricoeur, 1997) affectent profondément la possibilité pour ces sujets d'exercer leurs capacités en tant qu'agents – celles de dire, d'agir et de (se) raconter – ainsi que leur relation à l'autre. Dans les « professions de parole » (Ricoeur, 1997), comme celle des enseignants, les questions qui gravitent autour de la puissance ou de l'impuissance du dire – ainsi que de l'agir – revêtent une signification encore plus aiguë. Comment un enseignant pourrait-il se lancer dans le professorat depuis un lieu d'anonymat, adresser à l'autre une énonciation dont les paroles seraient dépourvues de reconnaissance ?

Ils doivent être capables d'agir, de dire, de (se) raconter sans, toutefois, trouver chez l'autre, dans le social, dans la trame des relations humaines, la reconnaissance, le soutien, la résonance sans lesquels il devient difficile pour le sujet de trouver des manières de se dire, de raconter sur soi une histoire. En se disant, un sujet le fait toujours dans un récit avec les autres. Il n'est pas possible de le faire de manière isolée sans qu'une place parmi les autres lui soit prévue et reconnue. Face à une action et à une énonciation qui ne sont plus reconnues ni légitimées par l'autre, face à une logique qui pousse les sujets vers le comportement et l'énoncé vides, il devient difficile pour l'enseignant de se reconnaître dans ses actions, dans ses capacités, et encore moins de s'estimer, à travers elles, comme agent responsable.

En outre, comme nous l'avons développé, l'appauvrissement narratif auquel est soumis le métier enseignant, en raison de l'absence de symboles, de personnages, d'expériences et d'histoires cultivées et transmises à propos de l'enseignement dans notre imaginaire social, semble avoir jeté les enseignants dans l'enfermement des sentences. Là, il y a peu ou pas d'espace pour les déplacements, pour la métaphorisation des sens. Peu ou pas d'espace pour l'émergence du sujet, pour apprendre à se raconter et, surtout, apprendre à se raconter [toujours] autrement (Ricœur, 2017).

Dans la logique des sentences, le sujet est objectivé, puisqu'il en vient à être vu et parlé par l'autre – et par lui-même – dans les limites strictes de cette formulation. L'horizon d'attente comme espace toujours ouvert au tissage et au re-tissage d'une vie s'efface, puisqu'il se trouve suturé, condamné à l'instant – prétendument connu, statique et voué d'avance. Les traces que les expériences racontées laissent derrière elles sont balayées ; il ne nous reste qu'un sol sans empreintes, sans fragments, ni passages que nous pourrions recueillir pour le tissage de l'histoire d'une vie.

Face à des sentences qui réduisent au silence et objectivent le sujet, il devient impératif de soutenir les conditions de possibilité – symboliques et matérielles – de la présence de l'enseignant comme agent dans son métier, ainsi que les conditions du (re)raconter d'autres histoires sur l'enseignement et sur l'expérience scolaire. Des histoires recueillies dans les détails et les nuances du monde scolaire (Azanha, 1998), qui laissent apparaître quelque chose de la dignité des expériences qui se tissent continuellement et quotidiennement dans ce temps-espace. Des histoires qui complexifient et ajoutent des traits à ce qui – dans les sentences – apparaît comme des masques moulés sur les visages. Des masques qui valent, dit Guimarães Rosa (2001, p. 120), « pour l'ajustement des formes, non pour l'explosion de l'expression, le dynamisme physiologique ».

Ce sont les manières – toujours autres – de raconter qui nous permettent d'entrevoir quelque chose de l'ordre de l'expérience, ainsi que de soutenir l'horizon d'attente comme lieu du non-su et de l'encore-non-raconté – condition fondamentale à l'invention d'autres manières d'être et d'habiter le monde.

Références

- Arendt, H. (2005). Trabalho, obra, ação. (A. Correia & T. C. Magalhães, Trads.). *Cadernos De Ética E Filosofia Política*, 2(7), 175-202.
- Arendt, H. (2018). *Condition de l'homme moderne*. Traduction de Georges Fradier. Calmann-Lévy.
- Azanha, J. M. P. (1998). Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, 2(4), 11-21.
- Benjamin, W. (2012). *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. (S. P. Rouanet, trad., 8a ed.). Brasiliense.
- Blanchard-Laville, C. (2010). À l'écoute des enseignants. Violences dans le lien didactique. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 55(2), 147-162.
- Carvalho, J. S. F. (2023). Em defesa da Escola : Os desafios das Artes Cênicas na Educação [Conferência de abertura]. Congresso. São Paulo, Brasil. <https://www.youtube.com/watch?v=cKu-HD4o890&t=4077s>
- De Lajonquière, L. (2022). Sobre a irremediável educação. *Estudos de Sociologia*, 27(2), e022018.
- Fanizzi, C., & Carvalho, J. S. F. (2024). Não é ninguém, é o professor! Sobre a figura docente e o seu ofício. *Educação em Revista*, 40, e38360. <https://doi.org/10.1590/0102-4698-38360>
- Fanizzi, C. (2023). O sofrimento docente: apenas aqueles que agem podem também sofrer. Editora Contexto.
- Freud, S. (1976). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In *Obras Completas* (pp. 285-288). Imago.
- Gagnebin, J-M. (2025). Não mais narrar? Ensaio de confrontação entre a teoria de narração de Paul Ricœur e a de Walter Benjamin. In J. S. F. Carvalho, C. Fanizzi, D. B. Fazio, & L. Z. Moreira, (Orgs.). *Paul Ricœur e educação: memória, identidade, narração*. São Paulo: Hucitec.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. (2024). Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022. Inep.

MacIntyre, A. (2001). Depois da virtude: um estudo em teoria moral. (J. Simões, trad.). EDUSC.

Pirone, I. (2025). A função narrativa, uma intuição ricoeuriana de grande atualidade. In J. S. F. Carvalho, C. Fanizzi, D. B. Fazio, & L. Z. Moreira (Orgs.). Paul Ricoeur e educação: memória, identidade, narração. São Paulo: Hucitec.

Porée, J. (2013). Les limites du récit. *Études Ricoeuriennes/Ricoeur Studies*, 4(2), 38-49.

Ricoeur, P. (1985). Temps et récit 3 : Le temps raconté. Paris : Éditions du Seuil.

Ricoeur, P. (1997). Autonomie et vulnérabilité. In A.-M. Dillens (éd.), *La philosophie dans la Cité*. Bruxelles : Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles.

Ricoeur, P. (2004). La Lutte pour la reconnaissance et l'économie du don. Journée de la philosophie à l'UNESCO.

Ricoeur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Revue Esprit*, 125-129.

Ricoeur, P. (2008a). La vie : un récit en quête de narrateur. In *Écrits et conférences I : Autour de la psychanalyse*. Paris : Éditions du Seuil.

Ricoeur, P. (2008b). Le récit : sa place en psychanalyse. In *Écrits et conférences I : Autour de la psychanalyse*. Paris : Éditions du Seuil.

Ricoeur, P. (2013) L'identité narrative. In *Écrits et conférences 3 : Anthropologie philosophique*. Paris : Éditions du Seuil.

Ricoeur, P. (2017). *Parcours de la reconnaissance : Trois études*. Gallimard, Folio essais.

Ricoeur, P. (2021). La souffrance n'est pas la douleur. In : Marin, Claire ; Zaccà-Reyners, Nathalie (orgs.). *Souffrance et douleur : autour de Paul Ricoeur*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rosa, João Guimarães (2001). O espelho. In *Primeiras estórias*. Nova Fronteira.

Reportages mentionnés :

Jornal Hoje. Baixos salários e falta de perspectiva de carreira fazem professores desistirem da profissão, diz pesquisa. (2023, 24 de janeiro). G1. <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/01/24/baixos-salarios-e->

falta-de-perspectiva-de-carreira-fazem-professores-desistirem-da-profissao-diz-pesquisa.ghml

Giammei, B., & Pollo, L. (2019, 14 de outubro). Por que nossos professores estão adoecendo? R7 Estúdio. <https://estudio.r7.com/por-que-nossos-professores-estao-adoecendo-15102019>

Jesus, C., & Mello, Z. (2023, 5 de setembro). 112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023. G1. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghml>

Palhares, I. (2018, 7 de novembro). Brasil é o último em ranking sobre prestígio do professor. Terra. <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/brasil-cai-para-ultima-posicao-em-ranking-sobre-prestigio-do-professor,ffc892ab8dcc786fa7a30f2e461e820ajhe9xpst.html>

G1 Santos. Professor é agredido por responsáveis de aluno em escola do litoral de SP: 'socos e pontapés'. (2024, 17 de abril). G1. <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2024/04/17/professor-e-agredido-por-responsaveis-de-aluno-em-escola-do-litoral-de-sp-socos-e-pontapes.ghml>