

Une phénoménologie de la souffrance enseignante

La condition des professeurs des écoles au Brésil

Caroline Fanizzi

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)

Résumé

Cet article présente une réflexion à propos de la souffrance des professeurs des écoles au Brésil. L'examen de ce phénomène a été réalisé à partir de la définition que Paul Ricœur propose de la « souffrance », à l'occasion de sa conférence « La souffrance n'est pas la douleur ». Dans le pays étudié, la souffrance est souvent liée à la précarité de l'exercice du métier d'enseignant : les classes en sureffectifs, les bas salaires, le cumul des postes, les ressources matérielles dégradées et insuffisantes. Nous visons, cependant, à examiner les phénomènes de la souffrance à partir de ce que nous désignons dans nos recherches comme la condition de « précarité symbolique du métier d'enseignant ». De cette condition découle un changement dans la possibilité pour l'enseignant d'exercer ses capacités en tant qu'agent humain, ainsi que dans sa relation avec les autres. C'est donc à partir de ces deux axes que nous proposons une phénoménologie de la souffrance enseignante.

Mots-clés : Ricœur ; éducation ; souffrance enseignante ; professeurs des écoles ; précarité symbolique

Abstract

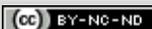
This article presents a reflection on the suffering of schoolteachers in Brazil. The examination of this phenomenon was carried out from the definition of suffering, proposed by Paul Ricœur, on the occasion of his conference « La souffrance n'est pas la douleur ». In Brazil, teacher suffering is often related to the material precariousness of the exercise of the teaching profession: overcrowded classes, low wages, accumulation of posts, degraded and insufficient material resources. However, we intend to examine the phenomena of suffering from the condition designated in our research as symbolic precariousness of the teaching profession. This condition results in changing the possibility of teachers to exercise their capacities as a human agent, as well as their relationship with others. It is from these two axes that we propose a phenomenology of teaching suffering.

Keywords: Ricœur; Education; Teacher Suffering; Schoolteachers; Symbolic Precariousness

Études Ricœuriennes / Ricœur Studies, Vol 14, No 2 (2023), pp. 41-62

ISSN 2156-7808 (online) DOI 10.5195/errs.2023.637

<http://ricoeur.pitt.edu>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-No Derivative Works 3.0 United States License.



This journal is published by the [University Library System](#) of the [University of Pittsburgh](#) as part of its [D-Scribe Digital Publishing Program](#), and is cosponsored by the [University of Pittsburgh Press](#).

Une phénoménologie de la souffrance enseignante

La condition des professeurs des écoles au Brésil

Caroline Fanizzi

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)

I. Introduction

Aujourd'hui, je suis arrivé dans la salle de classe pour enseigner. Personne... Personne n'a rejoint l'appel Meet. J'ai donné tout le cours en l'enregistrant pour le rendre disponible... Je me suis senti comme un déchet. Pas à cause de l'abandon. Mais parce que c'était trop facile de faire cela. Se conformer, c'est se dessécher un peu à l'intérieur (témoignage de l'enseignant Dennis Almeida)¹.

Le 22 mai 2021, à un moment assez critique de la pandémie de Covid-19 durant lequel les écoles et les enseignants cherchaient des moyens de préserver ce que nous entendions auparavant par éducation, enseignement et école, Dennis Almeida, enseignant d'histoire et de littérature dans une école privée de São Paulo, a publié ce message sur un réseau social.

En entrant dans la salle de classe, virtuellement réduite à l'écran de son ordinateur, l'enseignant a été confronté à l'absence totale des autres participants à cette interaction : « Personne n'a rejoint l'appel Meet ». Le vide et le silence ont été remplacés par un monologue, par le cours devant, quoi qu'il en soit, avoir lieu : « J'ai donné tout le cours en l'enregistrant pour le rendre disponible ». Dennis a cependant affirmé que ce n'était pas l'abandon, réifié en l'absence de ses interlocuteurs tant attendus, qui faisait mal. Ce qui semble lui avoir causé de la souffrance, c'est la perception qu'à ce moment-là du cours, l'absence d'autrui avait également envahi le « soi » : c'était « trop facile de faire cela ». En d'autres termes, le professeur avait ressenti une absence capable d'effacer les contours, si fugaces et subtils, de sa personne, comme si elle s'était dispersée et avait fusionné avec son entourage : il s'était *conformé*.

La conformité implique la dilution de la résistance exercée par les contours de l'apparition de « quelqu'un » dans le monde ; elle conduit à remplacer peu à peu l'agir par le pâtir. Les traits de l'agent s'effacent, ainsi que les traces de l'action. S'abstenant virtuellement, à ce moment-là, de sa capacité d'agir, il ne restait plus à l'enseignant qu'à pâtir des événements que les circonstances lui imposaient. L'agent est précisément la non-conformité, la différence, le nouveau qui échappe – aux automatismes, au prévisible – et apparaît dans le monde. En ce sens, le mouvement de se conformer, de prendre la forme d'autrui, de s'abandonner et de s'intégrer dans l'environnement,

¹ Luiza Tenente, « Em post que viralizou, professor reflete sobre a própria apatia na pandemia e diz que se sentiu um "lixo" ao ver salas vazias », *G1* (22 mai 2021), en ligne : <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/25/em-post-que-viralizou-professor-reflete-sobre-propria-apatia-na-pandemia-e-diz-que-se-sentiu-um-lixo-ao-ver-salas-vazias.ghtml>.

semble correspondre précisément à ce qu'Hannah Arendt² désigne comme le grand danger de la vie dans un monde désertique : celui de devenir l'un de ses habitants et de s'y sentir chez soi. N'être « personne », en ce sens, est l'image ultime d'une figure *conformée*.

L'expérience que décrit cet enseignant apporte d'importantes nuances à la proposition envisagée dans cet article. Dennis, dans son bref récit, ne se contente pas de souligner le rapport entre sa souffrance et la diminution de la puissance de ses capacités en tant qu'agent humain ; il met aussi en lumière la façon dont la relation *soi-autrui* participe à sa souffrance. L'absence de l'autre, en quelque sorte, a affecté la manière dont il apparaissait à lui-même : il s'était « un peu desséché de l'intérieur ».

Je chercherai donc dans cet article à comprendre les phénomènes de la souffrance enseignante à partir de ces deux axes – celui du rapport *soi-autrui* et celui de *l'agir-pâtir*³. La souffrance apparaît, selon la proposition ricœurienne, comme une altération opérée sur ces axes, affectant le rapport que l'on établit avec soi-même et avec les autres, ainsi que la puissance des capacités d'un agent humain. Dans le cas des enseignants au Brésil, cette altération nous semble être profondément liée à la condition de « précarité symbolique du métier enseignant⁴ ».

Dans son texte « La souffrance n'est pas la douleur », qui servira de fil conducteur à notre réflexion, Paul Ricœur interroge le phénomène de la souffrance à travers la compréhension de ce qu'il appelle les « signes du souffrir⁵ ». L'auteur utilise ces signes pour comprendre la diminution de la puissance d'agir dans les registres de la parole, de l'action, du récit et de l'estime de soi, ainsi que la modification de la relation soi-autrui. En proposant une manière d'éclairer la compréhension de la souffrance humaine, Ricœur précise qu'il ne prend pas appui sur l'expérience clinique et donc sur la nosographie des troubles mentaux, mais recourt uniquement à « l'expérience humaine la plus commune et la plus universelle du souffrir⁶ », telle qu'elle émerge et se configure dans les symboles de la culture.

L'examen de la souffrance à travers des « signes du souffrir » – et non à partir des catégories nosographiques – semble dès lors ouvrir l'espace : il permet en effet d'accueillir la diversité des formes de la souffrance et d'assouplir la trame des significations dans lesquelles les sujets l'expérimentent ; ces signes se reconnaissent et se présentent comme incomplets, multivoques et fragmentaires. Ainsi, bien que les propositions de cet article, conformément aux objectifs indiqués par Ricœur⁷, n'aient pas la prétention d'orienter un acte thérapeutique, nous visons à éclairer la compréhension de la souffrance des enseignants à partir d'une interprétation des phénomènes et des récits qui émergent de leur quotidien.

² Hannah Arendt, *Qu'est-ce que la politique ?*, éd. Ursula Ludz, trad. Sylvie Courtine-Denamy (Paris : Éditions du Seuil, 1995).

³ Paul Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur », in Claire Marin et Nathalie Zaccai-Reyners (dir.), *Souffrance et douleur. Autour de Paul Ricœur* (Paris : Puf, 2013), 13-33.

⁴ Caroline Fanizzi, *O sofrimento docente* (São Paulo: Editora Contexto, 2023).

⁵ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur ».

⁶ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur », 13.

⁷ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur ».

Pour cela, j'examinerai des témoignages et des récits d'enseignants de magazines et de journaux brésiliens à grande diffusion. Dans ces reportages, les enseignants sont décrits et identifiés comme malades ou absents de leurs fonctions en raison d'un diagnostic classé dans la catégorie des « troubles mentaux et du comportement⁸ ». L'interprétation de ces récits à partir des images des « signes du souffrir » nous permettra non seulement d'éclairer la compréhension des phénomènes de la souffrance enseignante, mais aussi de desserrer les fils des catégories – surtout nosographiques – tissés aujourd'hui sur les enseignants touchés par ces difficultés.

II. Capacités d'un agent, reconnaissance et ordre symbolique

II. A. Le soi et ses capacités

Dans son texte « Devenir capable, être reconnu⁹ », Ricœur évoque brièvement chacune des capacités d'un agent humain et éclaire, en choisissant un tel titre, le double aspect qui les constitue. Il fait référence, d'une part, aux capacités attestées par l'agent et, d'autre part, à la demande que l'agent adresse à autrui pour que soit attribué un « statut social » à ce qui resterait sinon une « certitude personnelle ». La subjectivité du soi est indissociable d'une expérience de l'altérité¹⁰ : le sujet fait appel à l'autre comme il est également appelé à lui répondre.

En ce qui concerne la « capacité de dire », Ricœur suggère qu'il faut l'entendre comme une capacité plus spécifique que le « don général du langage » qui s'exprime dans la pluralité des langues, avec leur morphologie, leur lexique, leur syntaxe et leur rhétorique. Pouvoir dire, c'est « produire spontanément un *discours sensé*¹¹ ». Et c'est ce « sens » qui structure le pouvoir de dire, qui convoque l'autre et confère au soi une dimension sociale : elle ajoute à la simple « certitude personnelle » le fait d'« être reconnu » et de « devenir capable ». En parlant, *quelqu'un dit quelque chose à quelqu'un d'autre*. Il y a un sens, il y a une référence au monde commun et il y a un destinataire. Destinataire supposé capable de répondre, d'interroger, de dialoguer avec celui qui parle.

Ricœur définit également la « capacité d'agir » comme la capacité humaine à produire des événements dans la société et dans la nature¹². Celle-ci consiste en un type d'intervention qui transforme la notion même d'événement, puisqu'elle introduit la contingence, l'incertitude et l'imprévisibilité dans le cours des choses ; un événement n'est plus seulement ce qui se passe ponctuellement. Par ailleurs, à partir de la capacité d'agir, il n'est pas possible de comprendre un événement comme étant *causé* par une action, mais il devient plutôt quelque chose de *motivé* par elle. De la même manière que la parole, l'action est aussi orientée vers l'autre ; elle se produit,

⁸ Selon la Classification internationale des maladies (CIM).

⁹ Paul Ricœur, « Devenir capable, être reconnu », *Esprit*, vol. 7 (juillet 2005), 125-9.

¹⁰ Manuel Perrenoud, « "Être capable d'entrer dans un ordre symbolique". Essai de schématisation des conditions de l'autonomie pour une philosophie de l'éducation à partir de Paul Ricœur », *Éthique publique*, vol. 24, n° 2 (2023), en ligne.

¹¹ Ricœur, « Devenir capable, être reconnu », 126.

¹² Ricœur, « Devenir capable, être reconnu ».

signale l'auteur, avec d'autres agents qui peuvent interférer dans son cours, qui peuvent en quelque sorte l'aider ou l'empêcher.

Pour Ricœur, la « capacité de raconter¹³ » occupe une place éminente parmi les autres capacités humaines dans la mesure où les événements, quelle que soit leur origine, ne deviennent lisibles et intelligibles que lorsqu'ils sont racontés dans des histoires ; « l'art millénaire de raconter des histoires, lorsqu'il est appliqué à soi-même, donne des récits de vie que l'histoire des historiens articule¹⁴ ». L'articulation de cette capacité avec « l'autre », avec le « social », semble s'opérer de manière encore plus profonde : même si un narrateur entend raconter la vie d'un seul sujet, « le récit rassemble de multiples protagonistes dans une intrigue unique ; une histoire de vie se compose avec une multitude d'autres histoires de vie¹⁵ ».

Les relations entre « réflexivité » et « altérité » signalées par Ricœur sont également présentes dans l'opération par laquelle le sujet se construit une identité narrative, *s'identifie* non seulement par une histoire, mais à une histoire. Pour lui, le concept d'identification comporte en ce sens une bifurcation :

[...] 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 utopiques¹⁶.

Selon Ricœur, tous ces éléments, émanant de l'imaginaire social, remodelent notre imaginaire privé. Comme l'observe Jérôme Porée, Walter Benjamin dirait à cet égard que la capacité personnelle de raconter ne se sépare jamais des formes narratives instituées dans une culture donnée. « Cette capacité fait fond, on l'a dit, sur des histoires déjà racontées, qui opèrent au niveau de la préfiguration du temps et offrent à chacun des ressources de symbolisation qui l'aident à configurer et à refigurer sa propre vie¹⁷ ».

II. B. L'entrée dans un ordre symbolique

Mais que se passe-t-il quand ces figures d'identification viennent à manquer, c'est-à-dire, quand, dans l'imaginaire social, les représentations, les idées, les récits à propos d'un groupe, d'une ethnie, d'un genre ou même d'un métier – comme celui de l'enseignant – semblent s'effacer ou être dépouillés de signification, d'importance, de reconnaissance ? Encore une fois, du point de vue de Benjamin, si les ressources de symbolisation découlant des histoires déjà racontées sont épuisées, « le récit de soi, dès lors, tourne à *vide* : il n'a plus le pouvoir d'unifier le divers de l'expérience¹⁸ ». Par ailleurs, le rapport entre chaque soi et un ordre symbolique implique une médiation sociale :

¹³ Ricœur, « Devenir capable, être reconnu ».

¹⁴ Ricœur, « Devenir capable, être reconnu », 126

¹⁵ Ricœur, « Devenir capable, être reconnu », 127.

¹⁶ Paul Ricœur, « Autonomie et vulnérabilité », in *Le juste 2* (Paris : Esprit, 2001), 95.

¹⁷ Jérôme Porée, « Les limites du récit », *Études ricœuriennes/Ricœur Studies*, vol. 4, n° 2 (2013), 42.

¹⁸ Porée, « Les limites du récit », 42.

« [...] une composante personnelle est liée, par l'intercession d'une composante interpersonnelle, à une composante sociétale¹⁹ ». Si l'enseignant parle depuis une place qui est devenue vide, comment peut-il faire appel à un autre qui n'est pas en situation d'écoute ?

Dans son essai intitulé « Autonomie et vulnérabilité », Ricœur examine précisément l'expérience par laquelle le soi est capable de soumettre son action aux exigences d'un ordre symbolique, « de (se) lier (...) à une norme²⁰ ». Et, pour ce faire, il relie cette « obligation » à satisfaire une règle, une norme, aux idées de responsabilité et d'imputation. Lorsqu'il analyse l'ordre symbolique, Ricœur précise que l'adjectif « symbolique » a été choisi en raison de son aptitude « à englober sous une seule notion emblématique les multiples présentations qui peuvent être dites figurer l'obligation : impératif, certes, injonction, mais aussi conseils, avis, coutumes partagées, récits fondateurs, vies édifiantes de héros de la vie morale²¹ ». Ces figures de l'obligation opèrent comme des signes de reconnaissance entre les membres d'une communauté.

Or il nous semble que ces dernières considérations mettent en lumière un aspect important de la question que nous souhaitons aborder dans cet article : elles conduisent en effet à s'interroger sur le degré d'aptitude d'un sujet à se situer par rapport à l'ordre symbolique. La vulnérabilité, souligne Ricœur, se résume à la « difficulté qu'il y a pour chacun à inscrire son action et son comportement dans un ordre symbolique et dans l'impossibilité dans laquelle sont nombre de nos contemporains, principalement ceux que le système socio-politique exclut²² ». L'évaluation de ce degré d'aptitude suppose donc que l'on réfléchisse à la fois aux capacités du sujet et à ses incapacités²³.

Selon Ricœur, les incapacités d'un sujet ne se résument pas à celles que lui infligent la maladie, le vieillissement, les infirmités, ou encore le cours du monde. À celles-ci s'ajoutent

[...] toutes les incapacités infligées aux hommes les uns aux autres, à l'occasion des multiples relations d'interaction, le pouvoir-sur consistant en une relation dissymétrique initiale entre l'agent et le récepteur de son action, dissymétrie qui ouvre la voie à toutes les formes d'intimidation qui corrompent les relations de service entre humains²⁴.

Le manque d'approbation, de confiance et d'appui accordés par autrui au pouvoir dire de l'agent affecte donc directement la performance de cette capacité.

De cette relation dissymétrique découle ce que Ricœur appelle une « inégalité foncière » des hommes quant à la maîtrise de la parole. Cette inégalité n'est pas une donnée de la nature, mais surtout un effet pervers de la culture, « lorsque l'impuissance à dire résulte d'une exclusion effective hors de la sphère langagière²⁵ ». De fait, on a alors affaire à des limitations acquises,

¹⁹ Perrenoud, « Être capable d'entrer dans un ordre symbolique ».

²⁰ Ricœur, « Autonomie et vulnérabilité », 98.

²¹ Ricœur, « Autonomie et vulnérabilité », 98.

²² Ricœur, « Autonomie et vulnérabilité », 100.

²³ Perrenoud, « Être capable d'entrer dans un ordre symbolique ».

²⁴ Ricœur, « Autonomie et vulnérabilité », 91.

²⁵ Ricœur, « Autonomie et vulnérabilité », 90.

culturelles : « trop de gens ne sont pas simplement démunis de puissance, mais privés de puissance²⁶. »

Ricœur montre ainsi que les relations dissymétriques et l'inégalité foncière des hommes affectent la possibilité d'entrée dans l'ordre symbolique – « ou, si l'on préfère, [la possibilité d'un] passage de la compétence à la performance²⁷ ». En ce sens, le degré d'aptitude d'un sujet à se situer par rapport à l'ordre symbolique « serait directement sous l'effet de la distribution des chances, c'est-à-dire des dispositions et des positions dans l'espace social ». Donc, être capable d'entrer dans un ordre symbolique, « c'est être aussi, et corrélativement, capable d'entrer dans un ordre de la reconnaissance, de s'inscrire à l'intérieur d'un nous qui distribue et met en partage les traits d'autorité de l'ordre symbolique²⁸ ».

II. C. La précarité symbolique du métier d'enseignant

La condition des enseignants au Brésil – et en particulier le grand nombre de récits sur leur souffrance – nous incite à examiner les contours de ce métier dans une perspective différente de celle qui devient de plus en plus hégémonique dans les discours sociomédiatiques ainsi que dans la plupart des écoles. À la précarité des ressources matérielles et économiques qui touche fréquemment l'enseignement dans ce pays, maintes fois dénoncée, s'ajoute selon nous une « précarité symbolique du métier enseignant » qui est socialement dépouillé de sa valeur, de sa légitimité et de son autorité. En somme, le métier d'enseignant au Brésil semble être aujourd'hui un métier privé de reconnaissance : « les récits de soi, dès lors, tournent à vide ». Les deux formes de précarité – celle matérielle et celle symbolique –, opérant de manière conjointe et articulée, affectent la façon dont l'enseignant se positionne face à l'autre – et face au monde – et le jettent souvent dans une condition où l'expérience d'appartenance au monde commun est systématiquement vidée de son sens.

De cette condition de « précarité symbolique » découle un effacement progressif de la place distinctive attribuée à l'enseignant dans la société qui se traduit par l'effacement du lieu à partir duquel 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. Tout se passe en effet comme si, parmi les personnages qui composent le récit raconté par et sur une société, il n'y avait pas d'enseignant.

L'absence d'un lieu symbolique parmi d'autres est ressentie par les enseignants comme une forme de dévalorisation, de mépris, de reniement qui leur impose un effort quotidien « pour que leur place reste entière, avant d'être vide. On assiste à un exercice quotidien sévère de restauration d'une place discursive effacée par la dérision, le désintérêt ou l'indifférence d'une partie des élèves, aussi bien que d'une bonne partie des politiques institutionnelles qui les guident²⁹ ». Les contraintes qui entravent la possibilité qu'a un sujet d'entrer dans l'ordre de la reconnaissance affectent ainsi profondément ses capacités en tant qu'agent humain aussi bien que

²⁶ Ricœur, « Autonomie et vulnérabilité », 91.

²⁷ Ricœur, « Autonomie et vulnérabilité », 102.

²⁸ Ricœur, « Autonomie et vulnérabilité », 103.

²⁹ Marcelo Ricardo Pereira, *A impostura do Mestre* (Belo Horizonte : Fino Traço, 2008), 20-1 (notre traduction).

ses relations avec autrui. Dans les « professions de parole », comme celles des enseignants, il n'est dès lors pas étonnant de constater que le pouvoir et le non-pouvoir dire, par exemple, constituent un enjeu majeur³⁰. Nous tenterons donc d'examiner maintenant la façon dont la condition de précarité symbolique semble être liée à la souffrance rapportée par les enseignants.

III. La souffrance comme altération du rapport à soi et du rapport à autrui

Ricœur commence l'examen des phénomènes de la souffrance qui s'étendent sur l'axe *soi-autrui* en signalant une condition qui fait apparaître un paradoxe. Dans la souffrance, en effet, il y a, d'abord, une intensification du soi, dans le sentiment d'exister à vif, à partir d'un repli sur soi-même : « je souffre – je suis³¹ », la souffrance devenant ici constitutive de l'identité par laquelle le sujet s'affirme. Mais on assiste aussi à une intensification du rapport à autrui qui se produit de manière négative, « à la façon d'une crise d'altérité qu'on peut résumer par le terme de séparation³² ». Nous allons tenter de voir comment chacune de ces intensifications fonctionne.

III. A. La suspension de la dimension représentative : le monde dépeuplé

L'intensification du soi opérée dans la souffrance comporte un processus de « suspension de la dimension représentative », qui rend encore plus accentué et tangible le repli que l'on fait sur soi-même. Pour celui qui souffre, le monde s'efface comme horizon de représentation : « [il] apparaît non plus comme habitable mais comme dépeuplé³³ ». « Je ne sais pas quoi faire. Je suis coincée dans le vide³⁴ », c'est ainsi que Kelly, professeure de sciences d'une école publique de São Paulo, décrit sa situation après avoir fait face à des problèmes de santé successifs liés à l'exercice de son métier. La souffrance se traduit ici par le sentiment « d'une fermeture au monde, entendu comme un champ de possibilités éprouvées et partagées avec d'autres³⁵ ».

« Avec le temps, tu commences à voir des choses. Le salaire, le manque de respect, tu es massacrée par le gouvernement, la société, les parents, les élèves³⁶ », rapporte Alba, enseignante de philosophie dans un établissement public de São Paulo. La famille de ses élèves, affirme une autre enseignante de 48 ans, participe activement au mouvement de « délégitimation » de ses actions : « Quand j'invitais les parents [d'élèves] pour une réunion, ils faisaient des blagues. "Oh, je suis mort de rire en lisant votre mot." J'étais énervée, car le mot disait que son enfant avait frappé

³⁰ Ricœur, « Autonomie et vulnérabilité », 90.

³¹ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur », 17.

³² Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur », 17.

³³ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur », 17.

³⁴ Ricardo Falzetta, « A saúde do professor reflete as condições de trabalho », *O Globo. Blog Todos pela Educação* (11 octobre 2017), en ligne : <https://blogs.oglobo.globo.com/todos-pela-educacao/post/saude-do-professor-reflete-condicoes-de-trabalho.html>.

³⁵ Jérôme Porée, « L'épreuve du temps. Souffrance et maintien de la personne », *Sociétés*, vol. 76, n° 2 (2002), 27.

³⁶ Bia Giammei et Luiza Pollo, « Por que nossos professores estão adoecendo? », *R7 Estúdio* (14 octobre 2019), en ligne : <https://estudio.r7.com/por-que-nossos-professores-estao-adoecendo-15102019>.

un camarade d'école³⁷ ». En voyant leur place parmi les autres, et la symbolique de celle-ci, être brisée, les enseignants se sentent seuls, l'autre ne leur apparaît plus comme une figure fiable, capable d'attester et de légitimer les contours d'une place distinctive qu'ils peuvent occuper en tant que sujets, en tant qu'agents.

L'absence de place dans le tissu symbolique qui compose une société conduit ainsi les sujets à entrer progressivement dans des processus de déracinement : ils se sentent alors de plus en plus superflus et basculent dans des conditions étroitement liées à ce que Hannah Arendt appelle la « désolation ». « Être déraciné, cela veut dire ne pas avoir de place dans le monde, reconnue et garantie par les autres ; être superflu, cela veut dire n'avoir aucune appartenance au monde³⁸ ». « Il y a la dévaluation financière, la position des gouvernements, de la société, des élèves qui ne nous respectent pas. C'est un effet boule de neige, il n'y a plus aucun soutien nulle part³⁹ », rapporte Bianca, enseignante retirée des salles de classe en raison d'un diagnostic d'anxiété et de crises de panique. Même si elle est « parmi d'autres » à souffrir de cette situation, elle se sent abandonnée de tous les côtés. La désolation, dit Arendt, n'est pas la solitude, « la solitude requiert que l'on soit seul, alors que la désolation n'apparaît jamais mieux qu'en la compagnie d'autrui⁴⁰ ».

Dépourvu d'un lieu dont les contours permettraient de le distinguer comme *quelqu'un*, l'enseignant devient une cible constante des suspicions les plus diverses. « C'est comme si j'étais une délinquante, c'est comme si j'avais commis un crime. Et je n'ai commis aucun crime. Je suis tombée malade en classe⁴¹ », raconte Ana Célia, 56 ans, enseignante de portugais et de littérature dans les écoles publiques de São Paulo. L'enseignante a reçu les diagnostics de dépression, syndrome de panique et trouble bipolaire et exerce aujourd'hui des fonctions administratives dans l'école où elle travaille depuis sept ans. La méfiance, la dévalorisation et toutes les autres conditions résultant de la précarité matérielle et symbolique du métier d'enseignant affectent directement la possibilité pour l'enseignant de se faire agent de sa pratique ; l'exercice de ses capacités en tant qu'agent humain est affaibli par le manque de reconnaissance de l'autre.

Marise, enseignante de portugais dans le réseau public de Rio de Janeiro, avait l'habitude de dire qu'elle n'était pas capable de se voir « en dehors de la classe », en train d'exercer un autre métier. Elle a toutefois dû être mise en arrêt de travail lorsqu'elle a reçu un diagnostic de dépression. « Le temps passe, et l'exténuation de la salle de classe cause de la tristesse et de la peur. J'habitais près de l'école, j'entendais quotidiennement des blagues sur ma situation. La sensation

³⁷ William Cardoso, « Educação tem 62 afastamentos por transtorno mental ao dia », *Agora São Paulo* (10 juin 2019), en ligne : <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2019/06/educacao-tem-62-afastamentos-por-transtorno-mental-ao-dia.shtml>.

³⁸ Hannah Arendt, *Les origines du totalitarisme*, éd. dir. Pierre Bouretz (Paris : Gallimard, 2002), 987.

³⁹ Débora Fogliatto, « Saúde mental de professoras se agrava com desvalorização, baixos salários e falta de estrutura », *Sul 21* (20 octobre 2018), en ligne : <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/10/saude-mental-de-professoras-se-agrava-com-desvalorizacao-baixos-salarios-e-falta-de-estrutura/>.

⁴⁰ Arendt, *Les origines du totalitarisme*, 989.

⁴¹ Giammei et Pollo, « Por que nossos professores estão adoecendo? ».

est très mauvaise. Vous faites de votre mieux pour un groupe qui ne vous valorise pas du tout⁴² ». Dans une déclaration similaire, Mônica rapporte qu'elle est tombée malade et a quitté l'école où elle était en poste après avoir perdu le plaisir et la capacité d'enseigner. « Je préparais les cours avec amour, prête à donner de mon mieux. Mais les élèves ne le voulaient pas, ils allaient jusqu'à placer leurs chaises dos au tableau noir⁴³ ».

Malgré la récurrence et la quotidienneté d'expressions telles que « le groupe ne vous valorise pas du tout » ou « ils placent leurs chaises dos au tableau noir », de tels événements participent de manière écrasante à l'effacement du monde comme horizon de représentation, en ajoutant des traits et des contours au scénario désertique de l'expérience de ne plus avoir dans le monde une place reconnue et garantie par les autres, de perdre son sentiment d'appartenance. Et ce qui rend la désolation si intolérable, affirme Arendt, c'est la perte du *soi*. Dans la situation de désolation, l'être humain « perd la confiance qu'il a en lui-même comme partenaire de ses pensées et cette élémentaire confiance dans le monde, nécessaire à toute expérience. Le soi et le monde, la faculté de penser et de faire une expérience sont perdus en même temps⁴⁴. » Après avoir vécu une série de situations de souffrance, Mônica évoque en ces termes ce qu'elle a ressenti lorsqu'elle est retournée à l'école, le monde et elle s'étant perdus en même temps : « J'y suis arrivée un jour et je ne voulais plus y retourner. J'étais sans but. Aujourd'hui, je ne sais plus quoi faire de ma vie⁴⁵. » Il ne semble pas possible, en ce sens, que le *soi* sorte indemne de la disparition de l'autre : l'aliénation du monde, le déracinement et la superfluité se payent « au prix de la propre identité⁴⁶ ».

Dans de telles circonstances, si l'enseignant ne se sent plus parmi d'autres sujets, comment pourrait-il souhaiter les présenter aux élèves ? Comment pourrait-il raconter l'héritage humain, les histoires et les traces laissées par les hommes et les femmes dans leur existence sur Terre ? Comment, en d'autres termes, peut-il transmettre aux élèves des « marques symboliques d'appartenance⁴⁷ » à un monde humain où il ne se sent plus enraciné ? L'éducation ne me semble pas possible dans une condition semblable à la désolation. Pour éduquer, nous avons besoin d'un monde commun, sur lequel marcher, et nous avons besoin des autres, vers qui nous marchons.

III. B. L'intensification négative du rapport à autrui : la séparation

En examinant les phénomènes de la souffrance qui s'étendent sur l'axe soi-autrui, Ricœur signale également l'intensification qui s'opère dans le rapport à autrui. Celle-ci se produit cependant de manière négative, comme une crise d'altérité qui peut être résumée par le terme de

⁴² Pedro Capetti, « A cada três horas, um professor da rede municipal pede licença por problemas psicológicos », *Extra Globo*, 11 mars 2019, en ligne : https://extra.globo.com/noticias/rio/a-cada-tres-horas-um-professor-da-rede-municipal-pede-licenca-por-problemas-psicologicos-23512259.html?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=Extra&fbclid=IwAR0Mvf6BVLbZm5tcrufNVM-h8aOPcYvbE7U5yo-11Zp7GRKU9TNrvDXkbiQ.

⁴³ Capetti, « A cada três horas, um professor da rede municipal pede licença por problemas psicológicos ».

⁴⁴ Arendt, *Les origines du totalitarisme*, 991.

⁴⁵ Capetti, « A cada três horas, um professor da rede municipal pede licença por problemas psicológicos ».

⁴⁶ Adriano Correia, « Quem é o animal laborans de Hannah Arendt? », *Revista de Filosofia Aurora*, vol. 25 (2013), 204 (notre traduction).

⁴⁷ Leandro De Lajonquière, *Figuras do infantil* (Petrópolis : Vozes, 2010).

« séparation⁴⁸ ». Pour éclairer la compréhension de ce processus dans la souffrance, l'auteur propose l'examen de ce qu'il appelle les « figures de la séparation ».

De ce point de vue, il nous semble qu'il est possible d'observer l'incidence de ces figures de la séparation et leurs différents degrés, dans de nombreux phénomènes de la souffrance enseignante. De telles figures, en effet, viennent s'enraciner dans le même sol que le processus d'effacement du monde comme horizon et l'expérience de la désolation : ce sol, c'est celui de la précarité matérielle et symbolique du métier d'enseignant.

Avant de présenter les figures de la séparation proposées par Ricœur, il nous semble toutefois important d'apporter une nuance – ou du moins un questionnement – en ce qui concerne l'altération du rapport de soi à l'autre qui se produit dans la souffrance. De quel « autre » parlons-nous ? Quel est cet autre avec lequel la relation est intensifiée, mais dans un mouvement de séparation ? Je propose de distinguer deux versants de ce rapport à l'autre. Dans la souffrance, l'autre avec qui la relation s'intensifie est un autre qui m'apparaît tout d'abord comme « méconnaissable, inintelligible, incompatible, irréconciliable ». Avec lui, je ne peux plus partager le langage, l'expérience, l'action, puisqu'il n'y a entre nous que les ruines d'un monde commun. Toutes sortes d'éléments médiateurs sont perdus. Dans la souffrance, le sujet « se rapporte intensément à cet autre ». À son tour, cet « autre » dont je me sépare est précisément celui avec lequel je partage un monde commun, celui en qui je vois *quelqu'un* capable de comprendre et d'interpréter mon apparition, capable d'être affecté par ce que je fais émerger dans le monde par des actes et des paroles. C'est de cet autre que, dans la souffrance, nous nous retrouvons séparés, à différents degrés d'intensité – comme dans les figures de la séparation proposées par Ricœur.

Selon lui, au plus bas degré de la souffrance, s'impose l'expérience vive de l'insubstituable. À la différence des autres, celui qui souffre est unique ; c'est ce qui produit le « vide du souffrir ». Ce que j'éprouve est absolument différent de ce que vivent les autres : en venant à coïncider avec la souffrance, je me distingue des autres en raison de celle-ci⁴⁹. Cette unicité et cette distinction ressenties par le sujet me semblent être l'un des premiers effets du mouvement de déracinement du monde : à ce premier niveau de la souffrance, quelque chose des liens entre le sujet et le monde/l'autre – avec lesquels il partage sa condition humaine et mondaine – commence à s'estomper. Dans l'expérience de l'unicité absolue, le sujet se sent incapable d'occuper une place reconnue et garantie par les autres. La figure de « l'autre méconnaissable », avec qui le sens de l'expérience du vivre-ensemble est effacé, s'impose. « Le peu d'intérêt, le désordre, la conversation, le manque de respect. Et quand tu appelles les parents, ils disent qu'ils ne peuvent rien faire. J'ai commencé à ressentir de l'angoisse et je me suis demandé : qu'est-ce que je fais ici⁵⁰ ? », rapporte Elaine, mise en arrêt de travail pour dépression, après vingt-deux ans d'enseignement dans les écoles publiques de l'État de São Paulo.

Au niveau suivant de la souffrance – qui semble déjà potentiellement habiter le premier – se dessine l'expérience vécue de l'incommunicable. L'autre ne peut pas me comprendre ou m'aider.

⁴⁸ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur ».

⁴⁹ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur ».

⁵⁰ G1, « 40% dos professores afastados por saúde têm depressão, aponta estudo », *G1* (10 octobre 2012), en ligne : <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2012/10/40-dos-professores-afastados-por-saude-tem-depressao-aponta-estudo.html>.

Entre soi et l'autre, la barrière est infranchissable : c'est la « solitude du souffrir⁵¹ ». À ce niveau, l'unicité de la souffrance devient encore plus profonde, de sorte que le sujet perd la capacité de la communiquer : l'autre ne lui apparaît plus comme un interlocuteur. Le sujet se retrouve complètement seul avec sa souffrance, qui se confond alors avec le soi. De cette façon, il perd non seulement la capacité de dire ce qu'il ressent et vit, mais la capacité de se dire. Ce sentiment est souvent présent dans les témoignages d'enseignants qui se sentent ignorés et incompris par les collègues, les coordinateurs, les gestionnaires, les gouvernants, ainsi que – et surtout – par les élèves et leurs familles. Tous ces personnages deviennent un « autre inintelligible », incapable de les comprendre ou de les aider.

À un degré plus aigu de la souffrance, l'autre s'annonce comme mon ennemi, il devient justement celui qui me fait souffrir (insultes, médisance, etc.) : « blessure du souffrir⁵² ». « Il y a eu tellement de situations auxquelles j'ai dû faire face : un doigt pointé sur mon visage, un coup de pied sur la porte, la menace que j'allais mourir à la sortie de l'école. Le père d'un élève a menacé de me tuer, devant des policiers. Il y a tellement de choses que nous tombons malades⁵³ », raconte l'enseignante Ana Célia.

« J'ai réussi à charmer les élèves et maintenant je ne suis plus enchantée⁵⁴ », raconte une autre enseignante de 48 ans qui a quitté les classes en raison d'un diagnostic de trouble panique et de dépression. « Bégayer dans une salle de classe, être terrifié par un élève, ne pas vouloir qu'un enfant de quatre ans vous fasse un câlin. Ce n'est pas normal, la voix blesse dans l'âme⁵⁵ », rapporte-t-elle. Sandra, une enseignante de 52 ans, dans une déclaration similaire, raconte être tombée malade en raison de querelles constantes avec la direction de l'école et de problèmes avec les élèves. « J'ai déjà augmenté la dose du médicament, mais je ne peux pas voir d'élève devant moi⁵⁶ », raconte l'enseignante. L'autre devient définitivement un « autre incompatible ».

Enfin, au plus haut niveau, il y a le sentiment fantasmé d'être élu pour la souffrance, comme dans le cadre d'une malédiction, une élection à l'envers d'où surgissent les questions : pourquoi moi ? Pourquoi mon fils ? « Enfer du souffrir⁵⁷. » L'autre ainsi que le monde se présentent désormais comme *irréconciliables*. Le sujet est contraint d'endurer une souffrance qui, en plus de se révéler à ses yeux comme irremplaçable, incommunicable et hostile, semble l'avoir « choisi » parmi tant d'autres. Le sujet, et dans ce cas l'enseignant, se sent délibérément choisi comme victime de la violence, du mépris, de la dévalorisation : des élèves, des membres de la famille, des coordinateurs, de la société. C'est justement lui qu'ils ont choisi, et cela le jette dans un abîme d'où il paraît impossible de sortir.

⁵¹ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur ».

⁵² Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur ».

⁵³ Giammei et Pollo, « Por que nossos professores estão adoecendo? ».

⁵⁴ Cardoso, « Educação tem 62 afastamentos por transtorno mental ao dia ».

⁵⁵ Cardoso, « Educação tem 62 afastamentos por transtorno mental ao dia ».

⁵⁶ Luiz Fernando Toledo et Victor Vieira, « SP dá a professoras 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental », *Estadão* (24 mars 2016), en ligne : <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professoras-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>.

⁵⁷ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur ».

IV. Une rupture du fil narratif : sur l'impuissance à dire, à faire, à (se) raconter et à s'estimer soi-même

Le deuxième axe proposé par Ricœur pour l'examen des phénomènes de la souffrance est celui de *l'agir-pâtir*, qui est structuré à partir du postulat que « seuls des agissants peuvent être aussi des souffrants⁵⁸ » et qui adopte la réduction de la puissance d'agir comme critère du souffrir. En établissant ce lien entre agir et pâtir, Ricœur propose d'interpréter les phénomènes de la souffrance à partir de la même grille de lecture qu'il utilise dans *Soi-même comme un autre*, dans laquelle il développe ce qu'il nomme une « typologie de l'agir ». Dans cet ouvrage, l'auteur distingue quatre niveaux d'efficiences : celui de la parole, celui du faire, celui de la narration et celui de l'imputation morale. Ainsi, du côté du souffrir correspondraient à ces catégories toutes les blessures qui affectent « le pouvoir dire, le pouvoir faire, le pouvoir de (se) raconter et le pouvoir de s'estimer soi-même comme agent moral⁵⁹ ». À chacun de ces niveaux se rejoue encore le paradoxe du soi intensifié et du soi séparé de l'autre, de manière à composer une matrice à double entrée.

IV. A. L'impuissance à dire et à faire

Nous examinerons conjointement la manière dont l'impuissance à faire et à dire est liée aux phénomènes de souffrance des enseignants, en considérant le rapport intime entre action et énonciation qui rend possible la révélation de *quelqu'un* au monde : comme le souligne Arendt, la « révélation de qui est quelqu'un est implicite aussi bien dans ses actes que dans ses paroles⁶⁰ ». En effet, une grande quantité, sinon la plupart des actes, sont accomplis par le langage ; une action muette « ne serait plus action parce qu'il n'y aurait plus d'acteur, et l'acteur, le faiseur d'actes, n'est possible que s'il est en même temps diseur de paroles⁶¹ ».

Dans cette perspective, le degré initial de diminution du pouvoir-faire et du pouvoir-dire des enseignants semble résulter de la tentative de réduction de la possibilité d'ajouter quelque chose de soi, quelque chose de son expérience, à ce qu'il professe. Actuellement, au Brésil, l'enseignant est fréquemment poussé à reproduire des énoncés vides de sens et anonymes résultant de l'application stricte de procédures et de méthodes pédagogiques censées être fondées sur des données scientifiques. Il est également soumis au crible des coordinateurs et des familles de ses élèves qui remettent souvent en cause la validité et la légitimité de ses actes et paroles. De ce fait, il voit s'amenuiser chaque jour la possibilité d'exercer ses capacités en tant qu'agent dans le cadre de son métier. « L'ambiance avec les supérieurs est celle de la méfiance et il y a beaucoup de demandes concernant les activités bureaucratiques. De plus, les enseignants *n'ont pas de liberté* dans leurs classes et beaucoup sont persécutés lorsqu'ils abordent des sujets considérés comme

⁵⁸ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur », 15.

⁵⁹ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur ».

⁶⁰ Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, trad. Georges Fradier (Paris : Calmann-Lévy, 2018), 282.

⁶¹ Arendt, *Condition de l'homme moderne*, 282.

controversés⁶² », rapporte Eliane, enseignante au collège et au lycée dans la ville de Recife. Luiz Antônio, enseignant de portugais depuis plus de vingt ans dans le système scolaire privé de la ville de São Paulo, souligne la relation d'irrespect et de méfiance entre professeurs et parents d'élèves. « Il y a une grande interférence de la famille, ce qui *enlève notre autonomie*. Ils n'aiment pas qu'on signale l'indiscipline de leur enfant, ils remettent en question le contenu. Ils ne comprennent pas que nous avons étudié et obtenu un diplôme pour enseigner non seulement la matière, mais comment vivre au sein de l'école⁶³ ».

Contrairement aux sages ou aux sujets revêtus d'*auctoritas* de la tradition médiévale⁶⁴, il ne semble plus y avoir de place dans l'énonciation enseignante pour le glissement et la métaphorisation des sens qui découlent de la singularité de celui qui énonce ; « il ne doit pas y avoir dans le vase la moindre trace des mains du potier⁶⁵ ». La parole du sage, d'un *auctor*, est une « parole adressée⁶⁶ », il y a un émetteur, un destinataire, ainsi que l'histoire d'une vie parmi d'autres. La parole enseignante, autrefois professée depuis un lieu symbolique qui disparaît de jour en jour, semble avoir été transformée en un simple énoncé : vide, anonyme et impersonnel. C'est précisément ce genre d'énoncé qui sert les intérêts des propositions technicistes, hégémoniques du discours éducatif brésilien⁶⁷, rêvant d'une éducation détachée de l'implication d'un agent dans la préservation et le maintien du monde commun.

À un degré plus profond de l'impuissance à dire et à faire, la parole de l'enseignant, initialement réduite à un énoncé abstrait et impersonnel, est spoliée de son statut de *logos*, au sens aristotélicien, entendu comme « raison », « langage ». Privée de cette dimension, la parole, en tant que signe de l'égalité humaine⁶⁸, se transforme en simple bruit, en émission sonore (*phoné*) destinée à des fins absolument limitées. Face à l'affaiblissement de leur place symbolique, ainsi qu'à la souveraineté de la parole voulue comme officielle – aujourd'hui réifiée dans des savoirs prétendument techniques et scientifiques sur l'éducation –, les enseignants sont comme des plébéiens aux yeux des patriciens : « [...] il n'y a pas lieu de discuter avec les plébéiens, pour la simple raison que ceux-ci ne parlent pas. Et ils ne parlent pas parce qu'ils sont des êtres sans nom, privés de *logos*, c'est-à-dire d'inscription symbolique dans la cité⁶⁹. » Comme le souligne Ricœur,

⁶² Larissa Teixeira, « 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde », *Nova Escola* (16 août 2018), en ligne : <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude#>.

⁶³ Isabela Palhares, « Brasil é o último em ranking sobre prestígio do professor », *Terra* (7 novembre 2018), en ligne : <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/brasil-cai-para-ultima-posicao-em-ranking-sobre-prestigio-do-professor,ffc892ab8dcc786fa7a30f2e461e820ajhe9xpst.html>.

⁶⁴ Pierre Bourdieu, *Choses dites* (Paris : Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1987).

⁶⁵ Walter Benjamin, « Le narrateur. Réflexions à propos de l'œuvre de Nicolas Leskov », in Jean-Maurice Monnoyer (éd.), *Écrits français* (Paris : Gallimard, coll. « Folio essais », 2003).

⁶⁶ Leandro De Lajonquière, « Das contribuições da psicanálise e da formação de professoras », in Maria de Lourdes Ornellas (dir.), *Entre-linhas* (Salvador de Bahia : Universidade Federal de Bahia, 2014).

⁶⁷ Voire Fanizzi et Carvalho, « Não é ninguém, é o professor ».

⁶⁸ Jacques Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (Paris : Fayard, 1987).

⁶⁹ Jacques Rancière, *La méésentente. Politique et philosophie* (Paris : Galilée, 1995), 45.

l'une des toutes premières modalités de l'égalité des chances réside précisément dans l'égalité au plan du pouvoir parler, du pouvoir dire, expliquer, argumenter et débattre⁷⁰.

Les sujets dépourvus de *logos* ne sont pas comptés comme appartenant à la communauté politique. Soumis à une condition d'anonymat et de silence, les contours qui marquent les limites de « quelqu'un » deviennent diffus – contours sans lesquels pourtant nous ne parvenons plus à nous distinguer des autres ou à nous relier à eux. Les sujets enseignants deviennent ainsi des êtres dont l'existence est « dépourvue de l'inscription symbolique dans la vie avec les autres ». Le monde s'efface et avec lui les sujets.

Bien qu'il y ait dans le souffrir un déplacement vers le second terme de l'axe *agir-pâtir*, qui s'accompagne d'une réduction de la puissance des capacités d'un agent, cette réduction est loin de se produire de manière absolument placide et passive ; rappelons-nous le sens premier du mot souffrir – *endurer* – pointé par Ricœur⁷¹. À la souffrance qui fait taire et conformer les humains, le sujet impose une résistance capable d'ouvrir une brèche entre le vouloir et l'impuissance. C'est précisément dans cette brèche que le vouloir-dire forge le chemin de la plainte⁷². Une plainte est une parole adressée à l'autre comme un appel, comme une demande d'aide. Elle brise le silence – l'enfermement de la *phoné* – et exige que l'autre l'écoute comme *logos*. C'est l'appel de « quelqu'un » qui demande à être à nouveau compté.

IV. B. L'impuissance à se raconter : désymbolisation et dénarrativisation

En accumulant les effets de l'impuissance à dire et à faire, nous arrivons à la troisième modalité de la souffrance : « l'impuissance à (se) raconter », l'impuissance à raconter sa propre histoire dans son enchaînement temporel. Ricœur pense que les atteintes à la fonction du récit affectent directement la constitution de l'identité personnelle, puisque l'être humain « est un être qui se comprend en s'interprétant, et le mode sur lequel il s'interprète est le mode narratif⁷³ ». Rappelons-nous qu'une vie est le récit de cette vie, en quête de narration. Il y a donc une équivalence entre ce que je suis et l'histoire de ma vie⁷⁴. Or, comme le rappelle Jérôme Porée, la souffrance défait la relation nouée entre temps et récit et compromet ainsi l'identité de la personne et son appartenance à un monde commun⁷⁵.

Selon Ricœur, la réduction de notre capacité de raconter affecte aussi bien la constitution de notre identité personnelle que notre relation aux autres. L'histoire de chacun est toujours enchevêtrée à l'histoire des autres : nous sommes, chacun de nous, un segment de l'histoire des autres. Dans la souffrance, nous voyons donc se rompre le fil narratif d'une vie en même temps que le tissu internarratif que constitue la vie « avec autrui ».

⁷⁰ Ricœur, « Autonomie et vulnérabilité ».

⁷¹ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur ».

⁷² Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur ».

⁷³ Paul Ricœur, « Le récit. Sa place en psychanalyse », in *Écrits et conférences 1. Autour de la psychanalyse* (Paris : Éditions du Seuil, 2008), 286.

⁷⁴ Ricœur, « Le récit ».

⁷⁵ Porée, « L'épreuve du temps ».

L'autocompréhension par la narration envisage le sujet sous l'angle de la temporalité : elle renvoie à la fois au temps vécu quotidiennement et à la longue durée que constitue le récit d'une vie de la naissance à la mort⁷⁶. Malgré la fugacité de la révélation de « qui est quelqu'un », le temps de l'apparition du « qui » est celui du présent, et non de l'instant. Le dévoilement du « qui » comprend la dialectique augustinienne du triple présent : son apparition dans le « présent du présent » (le temps de l'attention) contient aussi le « présent du passé » (la mémoire, les récits) et le « présent du futur » (l'attente, les promesses). L'identité du soi se prolonge donc dans le temps, elle est une identité « mémorielle et promissive⁷⁷ ». Pour cette raison, il n'est pas possible de comprendre le soi hors de la temporalité, hors du récit de sa vie ; il n'est pas possible d'appréhender le « qui » dans l'instant.

Affirmer que les expériences passées, les épisodes vécus et les relations tissées avec les autres participent à la constitution et à la révélation de l'identité de quelqu'un dans le moment présent ne semble pas, au premier abord, soulever de grandes questions ou de grandes apories. Comment donc examiner la dimension promissive de notre identité ? Comment est-elle présente dans le temps de l'attention – le présent du présent ? Comment cette dimension, ou son absence, affecte-t-elle l'apparition de « quelqu'un » ? C'est à ce moment qu'intervient ce que Ricœur appelle « l'élément projectif du récit⁷⁸ ». Même si nous ne connaissons pas la fin de notre histoire, puisque notre vie n'est pas finie, le récit que nous racontons sur nous-mêmes est intimement lié à ce que nous attendons encore de la vie. Le seul récit qui nous est accessible est celui d'un horizon d'attente : « C'est l'orientation vers le futur, la dialectique entre l'expectation et la remémoration qui fait que nous nous donnons de quoi nous projeter⁷⁹ ».

Or, si « se comprendre soi-même, c'est être capable de raconter sur soi-même des histoires à la fois intelligibles et acceptables, surtout acceptables⁸⁰ », que se passe-t-il lorsque cette capacité semble être réduite ou sévèrement affectée par les événements d'une vie ? Parfois, le récit que nous racontons de nous-mêmes devient à nos yeux inintelligible et il nous paraît surtout inacceptable. De ce point de vue, la souffrance apparaît alors comme une rupture du fil narratif⁸¹. Le fil se rompt, selon Ricœur, en raison d'une concentration extrême, d'une focalisation ponctuelle, sur l'instant. L'instant est arraché à la dialectique du triple présent ; il est une interruption du temps, une rupture de l'idée de « durée » qui comprend le passé, le présent et le futur. Dans la souffrance, quelque chose de la mémoire, de l'attente ou des deux est altéré, affectant la compréhension de soi et la constitution de l'identité personnelle.

Sérgio, enseignant depuis vingt-et-un ans à Formosa do Oeste, dans l'État de Paraná, rapporte une grave situation de violence physique qu'il a subie à l'intérieur d'une salle de classe. Cet événement a entraîné le retrait de ses fonctions enseignantes et la nécessité d'un traitement psychiatrique, ainsi que divers traitements médicaux. Son témoignage semble révéler une

⁷⁶ Ricœur, « Le récit ».

⁷⁷ Paul Ricœur, « Les paradoxes de l'identité », in *Écrits et conférences 3. Anthropologie philosophique* (Paris : Éditions du Seuil, 2013).

⁷⁸ Ricœur, « Le récit ».

⁷⁹ Ricœur, « Le récit ».288-9.

⁸⁰ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur », 21-2.

⁸¹ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur ».

expérience marquée par un déséquilibre de la dialectique temporelle et une intensification de la logique de l'instant. C'est ainsi qu'on observe une diminution significative de sa capacité à (se) raconter :

J'essaie de revenir à la normalité et la normalité pour moi c'est l'école. Je veux reprendre cette routine et je ne vois pas de facilités. Chaque fois que je retourne à l'école, je *ne pense à rien d'autre*. J'ai tellement de choses à faire à l'école, *j'ai un monde à l'école, un avenir à résoudre à l'école*. Mais je vais à l'école et je m'en *souviens*, je ne peux penser à rien d'autre. Je mets les pieds à l'école et je me souviens *de l'agression que j'ai subie*. Et cela, *j'ai du mal à l'effacer*. Je *ne veux pas cela dans ma vie*⁸².

Comme le montrent bien les analyses de Jérôme Porée, dans la souffrance, « tout le temps se trouve contracté dans un instant unique, actuel et infiniment dense. Dans un tel instant, ce qui passe ne peut plus être distingué de ce qui demeure⁸³. » Cet instant, toutefois, est inacceptable : « L'homme qui souffre est un être qui ne peut ni avancer, ni reculer, ni demeurer là où il est⁸⁴. »

Face aux divers problèmes rencontrés dans le cadre professionnel, Alba, enseignante de philosophie dans une école publique de l'État de São Paulo, a l'impression de disparaître ; sa souffrance s'accompagne d'un sentiment de perte de soi. « Vous êtes frustrée, vous vous sentez vraiment un rien et vous vous sentez diminuer. Vous vous regardez et vous vous demandez : qui suis-je ? Où est cette personne qui a lutté pour réaliser un rêve⁸⁵ ? » Les souvenirs, les histoires et les expériences qui l'ont amenée au moment présent et qui ont conféré du sens à « ce qu'elle est » semblent s'effacer face à l'instant qui se présente comme inacceptable. L'enseignante voit se rompre le fil de son récit, fil qui lui permettait de conférer une dimension d'intégrité à son identité personnelle.

Une situation similaire semble être vécue par Cássia, enseignante de mathématiques dans le système scolaire de São Paulo, qui, occupant un autre poste à son retour à l'école en raison du diagnostic reçu, voit ses attentes devenir diffuses : elle ne sait plus quoi *attendre* de son métier. « Je ne savais pas ce qui allait m'arriver à partir de ce jour-là, je ne savais pas ce qui m'attendait. Je me demandais ce que je pouvais faire à l'école à part enseigner⁸⁶. » Puisque la « structuration narrative reste toujours en rapport avec une capacité de se projeter en avant⁸⁷ », l'enseignante se sent perdue lorsqu'elle voit disparaître l'horizon des attentes ancrées dans le récit qu'elle se racontait jusque-là à propos d'elle-même en tant qu'enseignante.

⁸² Profissão Repórter, « Professores lutam contra salários baixos, doenças e até agressões para continuar na profissão », *Profissão Repórter*. G1 (19 décembre 2019), en ligne : <https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2019/12/19/professores-lutam-contr-salarios-baixos-doencas-e-ate-agressoes-para-continuar-na-profissao.ghtml>.

⁸³ Porée, « L'épreuve du temps », 25.

⁸⁴ Porée, « L'épreuve du temps », 25.

⁸⁵ Giammei et Pollo, « Por que nossos professores estão adoecendo? ».

⁸⁶ Giammei et Pollo, « Por que nossos professores estão adoecendo? ».

⁸⁷ Ricœur, « Le récit », 289.

Comme l'explique Ricœur⁸⁸, même si le futur garde toujours quelque chose d'impondérable, il est en dialogue avec le passé et le présent d'un sujet. Ainsi, l'apparition de quelqu'un dans le temps présent – un sujet unique et singulier – n'est possible que dans la mesure où sont prises en compte ses dimensions « mémorielle et promissive⁸⁹ ». Il n'y a pas de « quelqu'un » arraché au temps, il n'y a pas de quelqu'un en dehors du récit de sa vie. Dans l'effacement d'une des dimensions qui constituent le *soi*, on voit ainsi s'opérer ce que Ricœur⁹⁰ appelle un processus de « désymbolisation » ou de « dénarrativisation ».

Dans son essai intitulé « Le récit : sa place en psychanalyse⁹¹ », Ricœur examine comment le processus de désymbolisation, qui est aussi une forme de dénarrativisation, s'opère dans les processus de la souffrance et dans la constitution de la maladie. Dans de telles conditions, la capacité de (se) raconter est significativement affectée de sorte que « le patient n'est pas capable de constituer un récit intelligible et acceptable de sa propre vie. Les symptômes apparaissent comme des fragments, des bribes de récits non coordonnables dans un récit cohérent⁹² ». Le sujet est confronté à une sorte de désagrégation de ses références mémorielles, ainsi que de ses constructions projectives.

Dans le processus de dénarrativisation, la perception de la rupture entre le passé et le présent devient si aiguë que les histoires vécues semblent ne plus pouvoir conférer de sens à l'expérience présente. On assiste alors à une déconnexion de la dimension mémorielle. De même, la dimension promissive de l'identité se trouve profondément affectée, puisque sa constitution est fondée sur la dialectique du triple présent. Sans les ressources que nous recueillons à partir des pages déjà écrites et racontées, il ne nous est plus possible de nous projeter dans l'avenir. Ainsi, la chaîne narrative est perdue, le soi perd son intégrité, comme si les moments de sa vie – qu'ils soient mémoriels ou projectifs – devenaient soudain incompatibles, incohérents. Face à cette situation, le processus de guérison analytique consisterait, selon Ricœur, à « porter au langage ce qui justement a été exclu du langage. [...] La maladie, au moins dans son aspect de langage, consiste dans une décomposition de la fonction symbolique et toute la tâche de l'analyse est de resymboliser, c'est-à-dire réintroduire le patient dans la communauté linguistique⁹³ ».

Les phénomènes de la souffrance des enseignants examinés ici multiplient, à des degrés et des nuances divers, les atteintes aux capacités des enseignants en tant qu'agents. Comme nous l'avons vu, plusieurs situations vécues dans l'exercice de ce métier affaiblissent le « pouvoir-dire », le « pouvoir-faire » et le « pouvoir de (se) raconter », de sorte que la « capacité de s'estimer en tant qu'agent moral » est directement affectée. Face à une action et à une énonciation qui ne sont plus reconnues et légitimées par l'autre, face à une logique qui le pousse au comportement et à

⁸⁸ Ricœur, « Le récit ».

⁸⁹ Ricœur, « Les paradoxes de l'identité ».

⁹⁰ Ricœur, « Le récit ».

⁹¹ Ricœur, « Le récit ».

⁹² Ricœur, « Le récit », 285.

⁹³ Ricœur, « Le récit », 280-1.

l'énonciation vides, il n'est plus possible pour l'enseignant de se reconnaître dans ses actes, dans ses capacités, ni de s'estimer soi-même en tant qu'agent.

La capacité à s'estimer soi-même est également affectée par la souffrance si on l'examine du point de vue de l'axe soi-autrui. Ricœur rappelle à ce titre qu'il ne m'est pas possible de « m'estimer moi-même sans estimer autrui *comme moi-même*⁹⁴ ». Comme il le précise alors, ce « comme moi-même » signifie :

toi *aussi* tu es capable de commencer quelque chose dans le monde, d'agir pour des raisons, de hiérarchiser tes préférences, d'estimer les buts de ton action et, ce faisant, de t'estimer toi-même comme je m'estime moi-même. L'équivalence entre le « toi aussi » et le « comme moi-même » repose sur une confiance qu'on peut tenir pour une extension de l'attestation en vertu de laquelle je crois que je peux et que je vau⁹⁵.

Il nous paraît peu probable que cette forme de « continuité » tissée par Ricœur entre le soi et l'autre – et synthétisée dans le mot « comme » –, continuité fondamentale qui conditionne la capacité humaine de s'estimer soi-même, reste inchangée dans la souffrance. Face à une situation où le sujet voit disparaître à la fois le monde comme horizon de représentation et le rapport à l'autre (que ce dernier nous apparaisse comme méconnaissable, inintelligible, incompatible ou irréconciliable), le « comme » semble en effet se dissoudre. La disparition du « comme un autre » fait alors inévitablement disparaître le soi lui-même.

V. Pour conclure

Les éléments émergeant du quotidien enseignant recueillis à partir de témoignages et de récits d'enseignants nous ont permis de tisser des fils et des réseaux afin d'étayer la thèse selon laquelle la souffrance d'un enseignant peut être comprise comme un phénomène résultant des contraintes infligées « à ses capacités en tant qu'agent humain ». À nos yeux, ce repositionnement dans la manière d'interpréter la souffrance d'un enseignant dans le cadre professionnel permet de préserver la « dimension énonciative » de cette expérience et de révéler ce que la souffrance « interroge et appelle⁹⁶ ».

Les perspectives mobilisées dans cet article rendent possible l'examen de la souffrance en tant que témoignage d'un « sujet qui souffre », mais, surtout, d'un « sujet qui résiste » ; elles renvoient à l'existence de « quelqu'un » qui souffre dans l'exercice d'un métier aujourd'hui soumis à une condition de « précarité symbolique ». Cette condition, nous proposons, a pour conséquence d'affaiblir les traits de singularité qui peuvent émerger des sujets ; elle nous confronte à des sujets soumis à une logique « où la menace n'est plus simplement qu'il n'y ait plus aucune chose, mais également qu'il n'y ait plus *personne*⁹⁷ ». C'est précisément parce que nous souffrons dans les

⁹⁴ Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre* (Paris : Éditions du Seuil, 1990), 226.

⁹⁵ Ricœur, *Soi-même comme un autre*, 226.

⁹⁶ Ricœur, « La souffrance n'est pas la douleur ».

⁹⁷ Arendt, *Qu'est-ce que la politique ?*

conditions du désert que nous sommes encore humains, encore intacts⁹⁸, car, comme le souligne Porée, la souffrance proteste contre sa propre existence. « C'est elle-même qui nous interdit de céder au découragement qu'implique toujours, en revanche, le désespoir⁹⁹ ». Il nous semble en ce sens que, dans l'expérience des enseignants, le désespoir consisterait à se résigner à l'adaptation, c'est-à-dire au fait de se conformer à leur situation de précarité symbolique. Une situation où, comme le dirait Dennis : on en vient à « se dessécher de l'intérieur ».

⁹⁸ Arendt, *Qu'est-ce que la politique ?*

⁹⁹ Porée, « L'épreuve du temps », 29.

Bibliographie

- Hannah Arendt, *Qu'est-ce que la politique ?*, éd. Ursula Ludz, trad. Sylvie Courtine-Denamy (Paris : Éditions du Seuil, 1995).
- , *Les origines du totalitarisme*, éd. dir. Pierre Bouretz (Paris : Gallimard, 2002).
- , *Condition de l'homme moderne*, trad. Georges Fradier (Paris : Calmann-Lévy, 2018).
- Walter Benjamin, « Le narrateur. Réflexions à propos de l'œuvre de Nicolas Leskov », in Jean-Maurice Monnoyer (éd.), *Écrits français* (Paris : Gallimard, coll. « Folio essais », 2003).
- Pierre Bourdieu, *Choses dites* (Paris : Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1987).
- Pedro Capetti, « A cada três horas, um professor da rede municipal pede licença por problemas psicológicos », *Extra Globo* (11 mars 2019), en ligne : https://extra.globo.com/noticias/rio/a-cada-tres-horas-um-professor-da-rede-municipal-pede-licenca-por-problemas-psicologicos-23512259.html?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=Extra&fbclid=IwAR0Mvf6BVLbZm5tcrufNVM-h8aOPcYvbE7U5yo-11Zp7GRKU9TNrvDXkbiQ.
- William Cardoso, « Educação tem 62 afastamentos por transtorno mental ao dia », *Agora São Paulo* (10 juin 2019), en ligne : <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2019/06/educacao-tem-62-afastamentos-por-transtorno-mental-ao-dia.shtml>.
- Adriano Correia, « Quem é o animal laborans de Hannah Arendt ? », *Revista de Filosofia Aurora*, vol. 25 (2013), 199-222.
- Leandro De Lajonquière, *Figuras do infantil* (Petrópolis : Vozes, 2010).
- , « Das contribuições da psicanálise e da formação de professores », in Maria de Lourdes Ornellas (dir.), *Entre-linhas* (Salvador de Bahia : Universidade Federal de Bahia, 2014).
- Ricardo Falzetta, « A saúde do professor reflete as condições de trabalho », *O Globo. Blog Todos pela Educação* (11 octobre 2017), en ligne : <https://blogs.oglobo.globo.com/todos-pela-educacao/post/saude-do-professor-reflete-condicoes-de-trabalho.html>.
- Caroline Fanizzi, *O sofrimento docente* (São Paulo : Editora Contexto, 2023).
- Débora Fogliatto, « Saúde mental de professores se agrava com desvalorização, baixos salários e falta de estrutura », *Sul 21* (20 octobre 2018), en ligne : <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/10/saude-mental-de-professores-se-agrava-com-desvalorizacao-baixos-salarios-e-falta-de-estrutura/>.
- Bia Giammei et Luiza Pollo, « Por que nossos professores estão adoecendo? », *R7 Estúdio* (14 octobre 2019), en ligne : <https://estudio.r7.com/por-que-nossos-professores-estao-adoecendo-15102019>.
- G1, « 40% dos professores afastados por saúde têm depressão, aponta estudo », *G1* (10 octobre 2012), en ligne : <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2012/10/40-dos-professores-afastados-por-saude-tem-depressao-aponta-estudo.html>.
- Isabela Palhares, « Brasil é o último em ranking sobre prestígio do professor », *Terra* (7 novembre 2018), en ligne : <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/brasil-cai-para-ultima-posicao-em-ranking-sobre-prestigio-do-professor,ffc892ab8dcc786fa7a30f2e461e820ajhe9xpst.html>.

- Marcelo Ricardo Pereira, *A impostura do Mestre* (Belo Horizonte : Fino Traço, 2008).
- Manuel Perrenoud, « "Être capable d'entrer dans un ordre symbolique". Essai de schématisation des conditions de l'autonomie pour une philosophie de l'éducation à partir de Paul Ricœur », *Éthique publique*, vol. 24, n° 2 (2023), en ligne.
- Jérôme Porée, « L'épreuve du temps. Souffrance et maintien de la personne », *Sociétés*, vol. 76, n° 2 (2002), 17-32.
- , « Les limites du récit », *Études ricœuriennes/Ricœur Studies*, vol. 4, n° 2 (2013), 38-49.
- Profissão Repórter, « Professores lutam contra salários baixos, doenças e até agressões para continuar na profissão », *Profissão Repórter. G1* (19 décembre 2019), en ligne : <https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2019/12/19/professores-lutam-contra-salarios-baixos-doencas-e-ate-agressoes-para-continuar-na-profissao.ghtml>.
- Jacques Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (Paris : Fayard, 1987).
- , *La méésentente. Politique et philosophie* (Paris : Galilée, 1995).
- Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre* (Paris : Éditions du Seuil, 1990).
- , « Autonomie et vulnérabilité », in *Le juste 2* (Paris : Esprit, 2001).
- , « Devenir capable, être reconnu », *Esprit*, vol. 7 (juillet 2005), 125-9.
- , « Le récit. Sa place en psychanalyse », in *Écrits et conférences 1. Autour de la psychanalyse* (Paris : Éditions du Seuil, 2008).
- , « Les paradoxes de l'identité », in *Écrits et conférences 3. Anthropologie philosophique* (Paris : Éditions du Seuil, 2013).
- , « La souffrance n'est pas la douleur », in Claire Marin et Nathalie Zaccai-Reyners (dir.), *Souffrance et douleur. Autour de Paul Ricœur* (Paris : Puf, 2013), 13-33.
- Larissa Teixeira, « 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde », *Nova Escola* (16 août 2018), en ligne : <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude#>.
- Luiza Tenente, « Em post que viralizou, professor reflete sobre a própria apatia na pandemia e diz que se sentiu um "lixo" ao ver salas vazias », *G1* (22 mai 2021), en ligne : <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/25/em-post-que-viralizou-professor-reflete-sobre-propria-apatia-na-pandemia-e-diz-que-se-sentiu-um-lixo-ao-ver-salas-vazias.ghtml>.
- Luiz Fernando Toledo et Victor Vieira, « SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental », *Estadão* (24 mars 2016), en ligne : <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>.