

Modalités d'analyse des aspects vocaux de la parole d'une enseignante dans le dispositif de l'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation

Sophie Lerner-Seï

► **To cite this version:**

Sophie Lerner-Seï. Modalités d'analyse des aspects vocaux de la parole d'une enseignante dans le dispositif de l'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. Actualité des dispositifs méthodologiques pour la recherche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, AREF, Université de Montpellier, Aug 2013, Montpellier, France. hal-01485657

HAL Id: hal-01485657

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01485657>

Submitted on 9 Mar 2017

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

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



Sophie Lerner

Université Paris Descartes, Sorbonne-Paris Cité, France

Modalités d'analyse des aspects vocaux de la parole d'une enseignante dans le dispositif de l'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation

Mots-clés : entretien clinique – aspects vocaux – contre-transfert du chercheur

INTRODUCTION

Je propose d'introduire mon propos par une remarque de la linguiste Catherine Kerbrat-Orecchioni qu'en tant que chercheurs cliniciens en sciences de l'éducation, nous citons fréquemment, lorsque nous abordons l'analyse de l'énonciation du discours de l'interviewé/e dans un entretien de recherche. Je la cite : « une fois que le chercheur a recueilli un discours produit lors d'un entretien, il dispose d'un objet constitué d'une transcription et d'un produit oral. Ce produit, même si l'enregistrement en est une image appauvrie, demeure, par sa nature orale, le « véritable objet » dans lequel, écrit-elle, « le chercheur doit s'immerger » (2005, p.28) pour accéder au sens. Je pense avoir fait l'expérience de cette immersion et de ses éprouvés, au sens clinique, au cours de l'analyse des entretiens que j'ai menés pour une thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Parallèlement, mon parcours personnel de musicienne et l'intérêt que je porte, en tant qu'enseignante à l'université, aux questions relatives au corps et à la voix des professionnels de l'enseignement ou de l'éducation, m'ont conduite à étudier cet objet oral dans le contexte du dispositif méthodologique de l'entretien. En effet, quelle place donner, dans l'analyse, aux composantes vocales du discours et à leur évolution au cours de l'entretien ? Ces éléments sonores sont-ils porteurs de significations implicites, susceptibles de s'articuler aux autres outils d'analyse du contenu latent auxquels nous faisons déjà appel ? Pour tenter de répondre à ces questions, je présenterai succinctement la problématique de ma recherche et le dispositif méthodologique que j'ai utilisé. Dans un second temps, je procéderai à l'examen exploratoire des matériaux sonores et de leur pertinence dans l'analyse du même entretien. Ma conclusion portera enfin, sur quelques remarques théorico-cliniques que m'inspirent les résultats produits en lien avec les mouvements contre-transférentiels qui ont pu interagir dans mon rapport au questionnement que j'ouvre aujourd'hui, à travers cette nouvelle piste de recherche.

Questionnement de recherche dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

Dans la recherche issue de ma thèse, j'ai choisi d'interroger le rapport au savoir de professeurs d'éducation musicale au collège, c'est-à-dire le rapport que ces derniers entretenaient avec l'objet de leur discipline d'enseignement, la musique. Pour mémoire, rappelons que, selon les textes officiels, l'éducation musicale figure parmi les disciplines obligatoires de la maternelle à la fin du collège et qu'à ce titre, elle concerne tous les enfants et les adolescents durant leur scolarité. Je me suis d'abord demandé quelles étaient, chez ces enseignants le plus souvent passionnés de leur art, les représentations de leur métier.

Or, étant moi-même musicienne de formation et ayant enseigné l'éducation musicale tout en menant cette étude, ce questionnement me plaçait inévitablement face à mon propre parcours professionnel et personnel. Mon implication de chercheur m'est alors apparue très vite comme un enchevêtrement d'effets-miroirs qui, pour se dénouer, me conduisait à prendre en considération le rapport qui me liait à mon objet d'étude et à élaborer les mouvements d'intrication qui s'y développaient. De sorte que, chemin faisant, je me suis résolument rapprochée des travaux de l'équipe nanterroise *Clinique du rapport au savoir*, pour inscrire mon questionnement de recherche dans une approche clinique d'orientation psychanalytique, en sciences de l'éducation. Ce parti pris sous-entend une prise en compte des mouvements psychiques contre-transférentiels du chercheur vis-à-vis de son objet d'étude, mouvements dont les élaborations servent le procès de connaissance. Je vous renvoie au texte de Catherine Yelnik qui a développé cette question lors du congrès de l'AREF de 2007. Pour ma part, les élaborations menées aux différentes étapes de la construction de mon objet de recherche ont permis de cerner cet objet à la fois interne et externe. Pour étudier le rapport à la musique de professeurs d'éducation musicale au collège, j'ai fait appel à trois notions qui forment mon cadre conceptuel : le *rapport au savoir*, le *transfert didactique* et le *soi professionnel*. Pour cette intervention, je vous parlerai exclusivement du soi professionnel dont je préciserai brièvement les contours, ceci afin de mieux cerner le dispositif méthodologique que je présenterai plus loin.

Soi professionnel

Dans le contexte de la musique, ces professionnels ont un parcours de formation qui, selon mon hypothèse, influence sensiblement la construction de leur identité professionnelle dans le monde enseignant : ils ont fréquemment reçu une formation musicale approfondie dès l'enfance, ce qui en fait des experts de ce savoir au moment où ils se destinent à l'enseignement. Le plus souvent, on note qu'au début de leur prise de fonction, ils pratiquent parallèlement la musique à un haut niveau. En ce sens, on peut dire qu'ils sont à la fois musiciens et enseignants. Je me suis alors demandé comment ils vivaient cette double identité professionnelle en me situant, cette fois, sur un registre narcissique, du côté du Soi professionnel. J'emprunte cette dernière notion à des auteurs qui en ont proposé une modélisation dans le champ de l'enseignement (Abraham, 1982 ; Blanchard-Laville, 2000 ; Pechberty, 2003) et que j'ai utilisée pour mettre à jour les modalités selon lesquelles les enseignants s'organisent psychiquement pour concilier leur soi-musicien et leur soi-enseignant. Retenons simplement ici, que le soi-musicien correspond à l'image que le musicien se fait de lui-même et se réfère également à une construction de soi résultant des différents mouvements d'intériorisation, d'identification et de projection par rapport à l'objet musique comme substitut des premières relations d'objet. Le soi-élève y est présent ainsi que toutes les identifications qui ont contribué à la construction du soi-musicien adulte. De sorte que l'objet intériorisé occupe une certaine fonction dans l'économie psychique du sujet. Le soi-enseignant, comme le montrent les trois chercheurs cliniciens mentionnés plus haut, mobilise lui aussi des conflits narcissiques dans la confrontation du soi-élève idéalisé avec l'élève de la réalité. Je soutiens l'hypothèse d'un conflit de ces deux parties du *soi professionnel*, le soi-musicien et le soi-enseignant et de la mise en place par le sujet, pour y faire face, de mécanismes défensifs plus ou moins rigides ou de mécanismes de dégagement qui favorisent l'unité et la créativité du *soi professionnel*.(2010)

L'entretien clinique de recherche et son analyse en sciences de l'éducation

L'entretien clinique, en tant que méthode, s'est imposé à moi pour avancer dans la compréhension de ces phénomènes. Il permet d'entrer dans l'espace de la représentation du sujet interviewé, défini comme réalité psychique, scène intérieure avec « ses décors, ses figurants, ses chœurs, ses protagonistes. » (Morvan, 1989) L'entretien est non-directif parce qu'il favorise une expression libre, permettant de faire émerger les images de ce « théâtre privé » et d'en appréhender ce qui s'y conflictualise. Ce dispositif privilégie la relation interpersonnelle, autorisant une dynamique transférentielle qui se déploie dès la prise de contact. Chacun des interlocuteurs, au cours d'un entretien, reçoit des impressions de l'autre, de sa corporéité, de ses regards et de sa voix, de la situation d'entretien elle-même. Chacun des deux, en écoutant l'autre, associe des idées, éprouve nécessairement des sentiments, positifs ou négatifs, lui attribue des caractéristiques, des intentions, réelles ou imaginaires, et pas uniquement en réaction à ce qui est dit. (Yelnik, 2005) De plus, parce que le choix du dispositif participe aussi de l'implication du chercheur dans son objet de recherche, j'ai tenté d'explicitier, dans ma thèse (Lerner, p. 104), mon rapport à cette situation interactive particulière d'accueil de la parole de l'autre en proposant un parallèle entre mon écoute de cette parole et l'écoute du récit des mythes tels que le décrivent des ethnologues comme Claude Lévi-Strauss ou Jacques Dournes. En effet, le mythe, écrit celui-ci, « est [une] expérience globale et instantanée de l'esprit qui éprouve un ensemble analogue au rêve dans sa fonction de recomposition d'impressions fondues, rejouées, transformées, devenues signifiantes d'autre chose, et où tout se tient logiquement . Le temps mythique est sans durée, sans passé ni futur. Le mythe est donc à saisir dans l'instant, immédiatement. Le mythe s'éprouve, il ne s'explique pas. La fonction mythique échappe à la mensuration de l'espace et du temps, elle relève de l'émotion. » (1968, p.17) De même, pour moi, l'écoute d'un enseignant au cours d'un entretien, m'ouvre à une temporalité non sans ressemblances avec celle d'un développement musical avec ses tonalités émotionnelles fluctuantes et sa « lecture » à la fois linéaire et verticale comme le souligne Lévi-Strauss au sujet du mythe qui exige de l'auditeur qu'il « balaye de long en large, si l'on peut dire, le champ du récit au fur et à mesure qu'il se déplie devant lui. » (1964, p. 24)

J'ai donc contacté des professeurs d'éducation musicale par l'intermédiaire de personnes-relais auxquelles j'ai expliqué mon besoin de recueillir des témoignages d'enseignants. Lors d'un premier contact téléphonique, je me suis présentée en tant que chercheur en sciences de l'éducation intéressée par les questions d'enseignement de la musique. Puis, je leur ai précisé les conditions de passation de l'entretien (anonymat, durée de l'entretien, enregistrement) afin qu'ils en soient avertis au moment de la rencontre. Chaque entretien a débuté par une même consigne élaborée à partir de la construction de mon questionnement de recherche : « *vous êtes professeur d'éducation musicale au collège, j'aimerais que vous me parliez, le plus librement possible, là, comme ça vous vient, de votre rapport à la musique* ». J'ai choisi de vous présenter, dans ses grandes lignes, l'analyse de l'un de ces entretiens avec un professeur que j'appellerai Maud.

Maud et son rapport à la musique

A l'énoncé de ma consigne, Maud me demande si j'envisage le rapport à la musique dans le cadre de l'enseignement ou dans celui de la musique. Alors que je m'apprête à lui répondre « comme vous voulez », elle poursuit : « parce qu'il y a le boulot et puis il y a le plaisir ». Après avoir explicité cette affirmation elle entame un récit de son parcours musical, mêlant

étroitement son rapport à la musique aux enjeux relationnels familiaux. Apparaissent alternativement, son expérience de musicienne à travers diverses formations suivies et son expérience d'enseignante dans un mouvement d'oscillation qui l'amène à dire : « j'en avais assez d'être en conflit avec moi-même », pour expliquer son tiraillement entre les deux. Nous sommes à peu près à la moitié de l'entretien et le discours de Maud va porter exclusivement sur les aspects didactiques du métier de professeur de musique. L'analyse des mouvements sous-jacents au discours me permet d'entrevoir que ce que j'identifie comme le conflit identificatoire du soi professionnel va laisser place à un processus d'intégration progressive du soi-musicien et du soi-enseignant. J'ai mis en lien ce processus avec ce que Mélanie Klein théorise de la position dépressive qui représente l'intégration des parties bonnes et mauvaises qui sont préalablement clivées dans le moi. Or, dans cette première partie de l'entretien, Maud oppose bien le plaisir de la pratique musicale au déplaisir de l'enseignement (les élèves difficiles, la fatigue, la pression institutionnelle...) et les met en scène, comme deux parties d'elle-même inconciliables. Le soi-musicien semble s'être construit, chez elle, en réaction à l'absence d'étayage narcissique des figures parentales sur fond de rivalité au sein d'une fratrie nombreuse. De sorte que le désir et le plaisir musical se développent en opposition au désir des adultes, parents et enseignants, à la défaveur même d'un instrument qui lui résiste car à plusieurs reprises, elle qualifie le piano de la maison de « mauvais ». L'ambivalence à l'égard du rendu sonore me fait penser, par la symbolique qu'il évoque en tant qu'objet maternel, à une difficulté d'accordage (Stern, 1985) dans les interactions précoces. L'investissement et la relation établie avec la musique seront figurés par un lien d'agrippement où s'exprime le besoin de se sentir accrochée à un objet fiable. Vers la seconde partie de l'entretien commencera à émerger ce qui me semble relever d'un dégageant du conflit révélé par un soi-enseignant restauré où le plaisir fera son apparition, à travers la description de différents projets musicaux mis en œuvre pour et avec les élèves sans oublier les adultes, artistes et collègues, associés pleinement à ses projets *musicaux*. Ainsi, le clivage soi-enseignant /soi-musicien laisse-t-il la place à une unité musique-enseignement-plaisir. C'est à la fin de l'entretien que ce mécanisme prend tout son sens, Maud l'exprime par une prise de conscience énoncée pour elle-même en ma présence: « j'aime bien ce métier, *finalement* ».

La dimension orale du discours dans l'entretien

Cette analyse, que j'ai résumée ici, a été construite en croisant trois types d'instruments du dispositif méthodologique que sont l'analyse de l'énonciation du discours de Maud, mes élaborations autour des mouvements contre-transférentiels suscités par l'écoute et la lecture de la retranscription et enfin avec l'étayage des concepts de la psychanalyse. Mais qu'en est-il, à présent, des aspects vocaux de sa parole et de leur prise en compte dans l'analyse du discours ? Par aspects vocaux, je fais référence, ici, aux paramètres sonores de la parole que sont : le silence, rythme, intonation, intensité, timbre vocal, avec leurs variations et leur évolution dans la dynamique du discours. Ces « traces de la présence du locuteur dans son énoncé » (Yelnik, 2005) sont bien des messages involontaires susceptibles d'être déchiffrés dans leurs significations latentes. Dans ce cas, comment utiliser ces matériaux issus de paramètres acoustiques afin d'en faire de véritables indices au service de la mise en sens dans le travail interprétatif de l'entretien clinique ? Avant de mettre cette

question au travail, je mentionnerai quelques travaux qui, en si situant au croisement des sciences du langage, de la psychanalyse et des sciences de l'éducation témoignent de l'importance de la dimension sonore et vocale du discours.

Comme je l'ai mentionné en introduction, la dimension orale d'un discours produit en interaction doit être au cœur de l'investigation du chercheur. Kerbrat - Orecchioni en rappelle les particularités, parmi lesquelles le caractère multi-canal (auditif/visuel) qui donne lieu à une pluralité des systèmes sémiotiques en jeu dans ce contexte, notamment la prosodie et la mimo-gestualité (2005, p.30). De son côté, le spécialiste de la psychophonétique, Ivan Fonagy (1983), entrevoit dans les éléments musicaux du langage tels que je les ai énumérés plus haut, les traces du pré-langage ancestral. Pour lui, dans la parole comme dans la musique, l'intonation crée des tensions pour les résoudre ensuite. Elle exprime les émotions en les agissant, tout comme pourrait le faire un langage corporel à la différence qu'ici, le contenu de ces émotions se révèle par l'expression sonore. Il précise que le psychologue peut tirer de précieux enseignements des messages collectifs inconscients ainsi révélés. Pour lui, la prosodie représente donc une phase archaïque de l'évolution du langage et il appuie cette proposition sur l'exemple du développement du langage chez l'enfant pour lequel l'expérience et la connaissance des contours mélodiques et rythmiques de la voix préexistent à la compréhension des mots.

Dans le prolongement de ce développement, citons enfin, le commentaire d'une psychanalyste, Ilse Barande, qui se réfère à ce même auteur en écrivant, à propos de la dimension sonore de la parole dans la cure analytique : « ma pratique psychanalytique me porte à honorer les caractéristiques de la parole de l'analysant. (...) Mélodies, séquences, ruptures forment le « contenu des formes du contenu » se révélant à l'occasion de leurs variations, nous muant en mélomanes de la prose parlée, informant notre sensibilité, nos soupçons, menaçant nos certitudes. » (1997, p. 31).

Enfin, au sein de notre équipe nanterroise, Catherine Yelnik (2005) insiste sur le potentiel heuristique de ces marqueurs sonores considérés comme de véritables outils d'analyse qu'elle utilise dans ses entretiens. Elle s'appuie, pour cela, sur la théorie de l'énonciation qui souligne la dimension subjective du discours et l'importance du sujet de l'énonciation dans une situation interactive comme l'entretien. C'est donc par le croisement des indices issus de cette théorie et de ceux des phénomènes inconscients à l'œuvre dans le discours que nous tentons d'inférer des propositions interprétatives relatives aux modalités d'organisations psychiques que nous identifions. Or, pour revenir sur la prise en compte des aspects sonores de la parole dans notre dispositif, il me semble difficile, pour l'instant, de rendre compte de la manière dont ces éléments prosodiques sont exploités dans nos analyses d'entretiens. On trouve une littérature abondante de travaux sur la prosodie du langage qui sont d'ailleurs largement cités par Kerbrat-Orecchioni dans son étude du discours en interaction (2005, p.31). En revanche, dans nos travaux cliniques en sciences de l'éducation, on ne trouve pas véritablement de protocole qui structure l'utilisation de ces indicateurs dans nos analyses d'entretien.

Je me propose de présenter, dans cette dernière partie, quelques exemples du fonctionnement de ces indicateurs. Pour cela, je reprendrai l'analyse de l'entretien de Maud.

Méthodologie de l'analyse des aspects vocaux du discours

Dans un premier temps, j'ai réécouté l'entretien en essayant de me plonger dans le « bain sonore » du discours de Maud, sans prise de notes et sans interruption de l'enregistrement. J'ai été attentive aux variations d'intensité, aux variations du débit de la parole, au rythme avec ses appuis ou ses accents, à l'articulation dans l'élocution, aux inflexions ascendantes et descendantes dans l'intonation vocale. J'ai cherché à repérer les ruptures, les hésitations, à écouter la qualité des silences et leur impact sur moi. J'ai aussi tenu compte des manifestations sonores non verbales comme les rires, les respirations, soupirs, toussotements... A la seconde écoute, je me suis posé la question de la mise en lien de tous ces indices avec les signifiés du discours, sachant qu'une analyse de contenu avait déjà été produite et j'ai alors envisagé trois pistes de travail. Je me suis d'abord demandé si l'aspect vocal était susceptible de montrer un écart plus ou moins important dans le degré de cohérence entre le dit du discours de Maud et sa manière de le dire. Après plusieurs écoutes, cette piste ne m'a paru féconde car je n'ai pas perçu cette forme de décalage, la voix se faisant l'écho du dire avec plus ou moins de nuances. Une autre piste m'a conduite à m'intéresser à la dynamique du discours sur l'ensemble de l'entretien en tentant de mettre en parallèle la transformation progressive du conflit identificatoire du soi-musicien et du soi-enseignant vers une voie de dégageant avec les transformations sonores de la parole susceptibles d'accompagner ces mécanismes. Là encore, je n'ai pas repéré d'indices suffisamment pertinents pour inférer une analogie entre les deux registres. Mais cette hypothèse non validée m'a mise sur une voie plus productive d'approche comparative entre la voix et le discours. Reprenant l'idée de Fonagy citée plus haut, selon laquelle la voix est l'expression inconsciente du dire sous la forme de tensions et de résolution de ces tensions, j'ai repris ces matériaux sonores et leur organisation dynamique pour examiner comment ils parvenaient à traduire les tonalités émotionnelles de certains propos. J'en donnerai quelques illustrations.

La réaction à la consigne

Rien ne pouvait laisser présager que ma consigne produirait un effet déstabilisant sur Maud qui, au préalable, m'avait accueillie chaleureusement et m'avait manifesté son enthousiasme à participer à cet entretien. Elle s'apprête à servir le thé au moment où je lui énonce la consigne, m'interrompt sans hésitation une première fois pour me demander si celui-ci est assez fort et répète juste après moi un des termes de la consigne « *librement* ». Au bout de 4 secondes de silence, elle me répond : « *c'est vaste hein commeee sujet* » (1), elle se lève et s'en va pour aller chercher quelque chose dans la cuisine. Dans le couloir, je l'entends dire un peu plus fort : « *je réfléchis en même temps* ». En se rasseyant elle reprend : « *c'est difficile hein/ de répondre comme ça* (2), *moi je préfère qu'on me pose des questions précises.* (3) *Rapport à la musique, parce que/ rapport à la musique dans le cadre de l'enseignement*(4) *ou rapport à la musique heu... ?* » (5) Lorsque je lui réponds « comme vous voulez », elle rit et dit : « *ben, c'est-à-dire y a le boulot et y a le plaisir, bon, alors comment faire intervenir le plaisir dans le boulot hein ?* » Elle poursuit et développe ce questionnement sans s'interrompre jusqu'à la 4^e minute.

Le premier mot « *librement* » est prononcé sur un ton affirmatif et rapide avec une pointe d'agressivité qui traduit pour moi une gêne, peut-être même une certaine méfiance à mon égard. Pendant le silence qui est assez long, elle se concentre sur le thé qu'elle me verse comme pour se raccrocher à un élément qui la rassure et sa première remarque (1) indique par son inflexion montante qu'elle attend mon approbation. Elle prend peut-être le prétexte

de l'absence d'une cuillère pour se mettre physiquement à distance de la situation comme pour se replier et gagner du temps. J'interprète cette première scène comme la manifestation d'une tension émotionnelle qui, du reste, est fréquente dans les entretiens non-directifs, au moment où l'interviewé s'entend énoncer une question ouverte qui lui donne justement la liberté de s'exprimer comme il le désire, situation qui peut générer un malaise d'une durée et d'une intensité variable. Cette réaction de surprise qui s'explique aussi par le caractère inédit de la rencontre va se manifester, chez Maud, par une succession de phrases que j'interprète comme ayant une fonction défensive car elles cherchent, par leur mouvement mélodique, à me faire admettre que l'invitation que j'ai formulée ne lui permet pas de s'exprimer librement contrairement à ce que ma consigne laissait entendre. La succession des trois phrases constituées de plusieurs propositions ou groupes de mots (2, 3, 5) ne sont pas des questions posées mais des affirmations prononcées avec une intonation montante. Par leur état de suspension mélodique, elles traduisent, à mon sens, une demande de réassurance de sa part, de reconnaissance et d'empathie afin d'être encouragée à se livrer. De plus, une difficulté lui est apparue, d'emblée dans ma consigne, du fait de la double interprétation possible qu'elle perçoit et qu'il lui faut, avant de pouvoir répondre, décliner en deux parties : rapport à l'enseignement et rapport à la musique. Une fois posée cette relation distincte, comme l'émergence de son cadre de pensée, elle peut s'autoriser à s'exprimer *librement*. De fait, elle enchaîne aussitôt en substituant aux deux termes de cette distinction, un nouveau couple d'opposé « boulot » et « plaisir » qui vont constituer les bases de son développement et nourrir ses pensées associatives. Cette dernière phrase contraste avec les précédentes dans son intonation descendante qu'elle relie immédiatement à une nouvelle question qu'elle me pose effectivement cette fois, m'invitant à me la poser à mon tour. A présent, le statut de la question a changé, elle ne m'est plus adressée comme demande d'aide, c'est elle qui s'interroge à voix haute tout en me prenant à témoin pour cheminer avec elle par mon écoute. La résolution de la tension se manifeste par cette inflexion descendante qui rappelle le retour au degré fondamental d'une tonalité en musique, suivi d'un nouveau développement qui s'annonce.

La notion de liberté dans le rapport à la musique et à l'enseignement

Je donnerai un autre exemple de l'articulation féconde du contenu latent du discours et de la voix qui le porte, en mettant en parallèle, toujours sur le plan de l'expression vocale, trois temps d'énonciation qui réfèrent à la thématique de la liberté. J'y ai fait allusion, pour le premier, dans le début de mon analyse lorsque Maud reprend le terme « librement » prononcé dans ma consigne. Cette répétition vient me signifier l'importance qu'elle attribue à ce terme et ce qu'il sous-tend pour elle. Car en effet, elle va exprimer cet attachement à deux reprises au cours desquelles elle me fait partager une dimension intime de son rapport à la musique dans le contexte de l'enseignement. A la moitié de l'entretien, la thématique de son discours porte sur les contenus et les activités pédagogiques qu'elle mène dans ses classes. Je note qu'un certain ennui me gagne à l'écoute de son exposé et je fais l'hypothèse qu'elle se prête à cet exercice de manière un peu scolaire comme pour me montrer qu'elle est une bonne enseignante. Puis au détour de l'évocation d'une musique qu'elle a fait écouter à des élèves, elle mentionne avoir visionné un film dans lequel figure cette musique et dit brusquement : « *donc on s'évade, mais bon, moi je, moi je suis assez...(soupir) je, j'aime bien, heu, un peu de liberté dans mes cours, un peu de liberté, je leur donne un peu de liberté.* » Et tout en insistant par la répétition de ce terme à trois reprises, elle se rétracte

aussitôt en disant : « *c'est peut-être un peu critiquable* » justifiant cette position en se comparant à une jeune collègue dont les cours sont dits plus « *rigoureux* ». Une rupture sonore est marquée avec le début de cette intervention car le verbe « *s'évade* » est lancé comme une déclaration avec une intensité sonore nettement plus élevée que tout le reste de l'entretien. Le « *donc* » fait comprendre qu'elle est consciente de prendre, ici, un chemin « *buissonnier* » car elle l'évoque comme un écart à la norme. La reprise est immédiate pour tenter de justifier cet aveu exprimé comme une libération justement. Les termes suivants « *mais bon, moi, je suis assez...* » sont énoncés moins fort, avec des hésitations, des césures, des soupirs que j'interprète comme étant le tâtonnement qui prépare la confiance qu'elle livre sur une nuance decrescendo pour finir presque chuchotée sur le dernier mot de la phrase « *liberté* ». Cette allusion à la liberté sera reprise à la fin de l'entretien lorsqu'elle mentionne une chanson qu'elle a l'intention de faire apprendre aux élèves et qui s'intitule : « *je suis libre* ». Puis, quelques secondes plus tard, elle va témoigner d'une situation où, pour la première fois dans son discours, elle se représente en tant qu'interprète d'un morceau de piano qu'elle va jouer pour accompagner ses élèves. A partir de là, sa voix change d'intonation et devient beaucoup plus expressive. Elle décrit comment les élèves vont interpréter ce morceau en détaillant les étapes successives avec un suspens et une jubilation qui m'indiquent qu'elle vit intérieurement la situation. Cette « *envolée* » sonore l'amène, ensuite, à prendre du recul pour mettre en mot la manière dont elle conçoit son travail. Elle utilise à plusieurs reprises les termes « *au fond* » et « *finalement* » pour exprimer qu'elle évolue toujours et ne cesse de découvrir des manières différentes de travailler. Ces éléments d'énonciation m'indiquent qu'elle est en train d'en prendre conscience. Bien que le terme de « *liberté* » ne figure pas dans sa remarque conclusive : « *j'aime bien ce métier finalement* », je l'entends résonner dans cette dernière partie de l'entretien où elle se positionne tout à fait différemment qu'au début. La tonalité émotionnelle qui se dégage de son expression me révèle un apaisement, une forme de conclusion qui semble la rassurer et que, pour ma part, j'associe à ce que la musique nous fait ressentir émotionnellement lorsqu'après un long développement elle nous ramène à la tonalité de départ, comme le retour à son port d'attache. Le sentiment de liberté serait, pour Maud, une forme de compromis psychique lui permettant de retrouver le soi-musicien dans le soi-enseignant et de répondre à sa question initiale : « *comment faire intervenir le plaisir dans le boulot ?* ».

Pour conclure

En quoi cette seconde analyse a pu contribuer à enrichir celle que j'ai exposée au début de mon intervention ? Il me semble évident que la distance temporelle entre les deux constitue un facteur d'enrichissement non négligeable dans la mesure où cinq années séparent ces deux analyses et qu'indépendamment du dispositif sollicité, le fait de revisiter un entretien clinique produit inévitablement un nouveau regard. Au-delà de cet aspect, la question me conduit inévitablement à considérer mon rapport aux outils d'analyse des entretiens et mes attentes quant à la production de sens qu'ils sont susceptibles d'apporter.

Je fais l'hypothèse que mon investissement de la dimension sonore de l'énonciation et ma tentative de lui faire produire du sens, sont en lien avec mon désir de maintenir reliés mon rapport à la musique et mon rapport à la recherche clinique en sciences de l'éducation. Cette nécessité me semble même accentuée aujourd'hui, au moment où, traversant une période de

mobilité professionnelle, je m'éloigne encore un peu plus de ma formation professionnelle initiale. De sorte que j'entrevois, dans la démarche méthodologique que j'ai entreprise, une tentative de ma part de compenser cet éloignement afin, peut-être, d'en diminuer une certaine souffrance psychique inconsciente. Cette nouvelle piste de recherche ne serait-elle pas alors, une manière pour moi, de maintenir une continuité du soi professionnel ?

J'ai donc ouvert une nouvelle piste méthodologique en sollicitant des outils d'analyse susceptibles d'appréhender plus finement les modalités psychiques du soi professionnel que j'ai pu identifier chez des enseignants jusqu'ici. A ce stade de mon questionnement, je dirais simplement que repérer et analyser des éléments prosodiques dans un discours qui est un processus en construction dans l'entretien clinique de recherche, sous cet angle, assez proche de l'improvisation, permet sans doute d'accéder à une autre dimension de la subjectivité du sujet et ouvre l'accès plus directement, peut-être, aux mécanismes inconscients à l'œuvre dans le discours de la personne interviewée. C'est aussi un moyen de déplacer son point de vue/d'écoute, en changeant de registre ou de logique pour renouveler sa lecture compréhensive du sujet dans toute sa complexité.

Références bibliographiques :

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur de l'enseignant*. Issy-Les-Moulineaux : Erès.
- Barande, I. (1997). « L'inoui ». J. Perrot (coord.). In Polyphonies pour Ivan Fonagy. Paris : L'Harmattan, p. 29-32.
- Bardin, L. (2003/1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (dir.). (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2000). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bourguignon, O. (1995). « Le processus de recherche ». In Bourguignon O., Bydlowski M. *La recherche clinique en psychopathologie*. Paris : PUF.
- Castarède, M.-F. (1983). « L'entretien clinique à visée de recherche ». In Chiland C. *L'entretien clinique*. Paris : PUF.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion (éd. fr. 1980).
- Dournes, J. (1968). *L'homme et son mythe*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Fonagy, I. (1983). *La vive voix*. Essai de Psychophonétique. Paris : Payot.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Lerner, S. (2009). « Entre le soi-musicien et le soi-enseignant : conflit et mécanismes de dégage-ment chez le professeur d'éducation musicale ». *Cliopsy*, 2, p. 77-92.
- Levi-Strauss, C. (1964). *Le cru et le cuit*. Paris : Plon.
- Morvan, J.-S. (1989). « La construction de l'objet en recherche : questions d'ordre méthodologique » *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4, p. 93 - 122.
- Pechberty, B. (2003). « Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamique psychique et conflits identitaires ». *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, n°21, p. 157- 172.
- Yelnik, C. (2005). « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation ». *Recherche et formation*, 50, p. 140.

Yelnik, C. (2007). « Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation ». *Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation* (AREF) à Strasbourg du 28 au 31 août 2007.